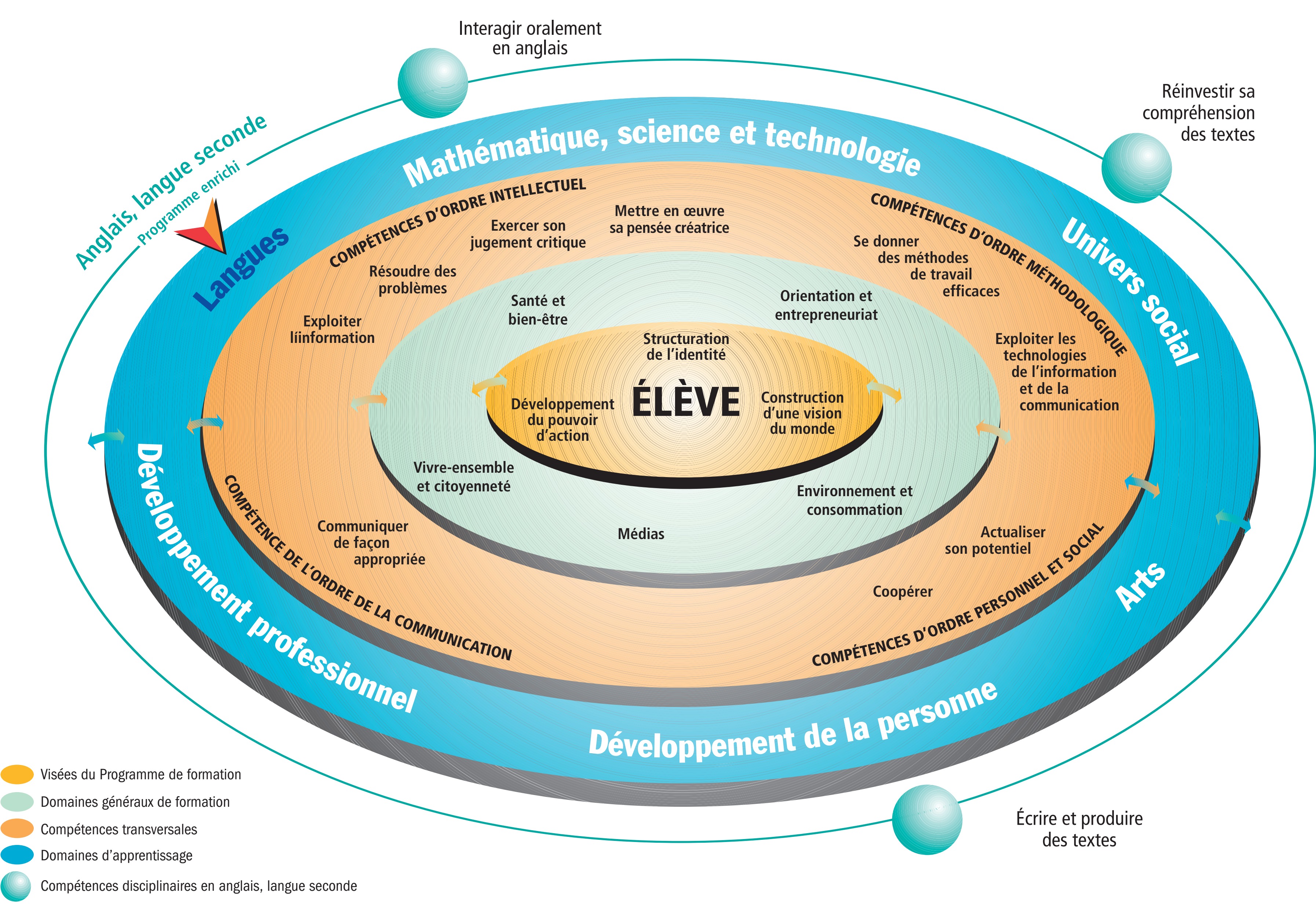
Anglais, langue seconde

Programme enrichi

Table des matières

Apport du programme enrichi d'anglais, langue seconde, au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation du programme enrichi d’anglais, langue seconde

L’apprentissage de l’anglais, langue seconde, permet aux élèves du Québec de communiquer avec les anglophones de la province, du reste du Canada et de partout dans le monde. Cela leur donne également la possibilité d’accéder à une profusion de sources d’information et de divertissement offertes en anglais. Pensons, entre autres, aux magazines, à la radio, à la télévision ou encore aux technologies de l’information et de la communication (TIC). Le programme enrichi d’anglais, langue seconde, poursuit les trois visées du Programme de formation de l’école québécoise, soit aider l’élève à structurer son identité, à construire sa vision du monde de même qu’à développer son pouvoir d’action. En effet, dans la classe d’anglais, langue seconde, l’élève structure son identité en coopérant, en parlant de ses valeurs, de ses idées et de ses points de vue et en réfléchissant à son processus d’apprentissage. En apprenant l’anglais, il construit sa vision du monde, puisqu’il est amené à découvrir et à comprendre d’autres cultures. L’apprentissage de l’anglais lui donne aussi un autre moyen d’explorer et de promouvoir sa propre culture. Enfin, il développe son pouvoir d’action en assumant la responsabilité de son apprentissage et en prenant part au choix des problématiques à aborder en classe.

Le programme enrichi d’anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire est destiné à l’élève qui possède les aptitudes nécessaires pour aller plus loin que le programme de base. Cet élève est issu du programme enrichi du premier cycle du secondaire ou a acquis une expérience tout aussi enrichissante en anglais en dehors du contexte scolaire. Le but du programme enrichi est d’aider l’élève à développer sa compétence communicative en anglais afin qu’il soit en mesure de participer à la société mondiale en constante évolution. L’anglais est une langue universelle de communication partout dans le monde. En classe, l’élève du programme enrichi est conscient de l’importance de l’apprentissage de l’anglais pour son avenir personnel, scolaire et professionnel. De plus, le programme enrichi contribue activement à l’acquisition des qualités dont aura besoin l’élève pour actualiser son potentiel d’apprentissage tout au long de sa vie : l’autonomie, la confiance en soi, l’esprit d’initiative, la capacité de se fixer des objectifs et la satisfaction du travail bien fait.

Le but du programme enrichi est d’aider l’élève à développer sa compétence communicative en anglais afin qu’il soit en mesure de participer à la société mondiale en constante évolution.

Le programme enrichi d’anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire prend appui sur le bagage acquis par l’élève dans les programmes d’anglais du primaire et du premier cycle du secondaire. Ces programmes reposent sur la théorie socioconstructiviste de l’apprentissage, l’approche communicative, les stratégies d’apprentissage, l’apprentissage coopératif, les approches cognitivistes d’apprentissage des langues et les résultats des études les plus récentes dans le domaine de l’acquisition d’une langue seconde. L’élève du programme enrichi poursuit le développement des trois compétences des programmes du primaire et du premier cycle du secondaire, soit *Interagir oralement en anglais*, *Réinvestir sa compréhension des textes*[1] et *Écrire et produire des textes*.

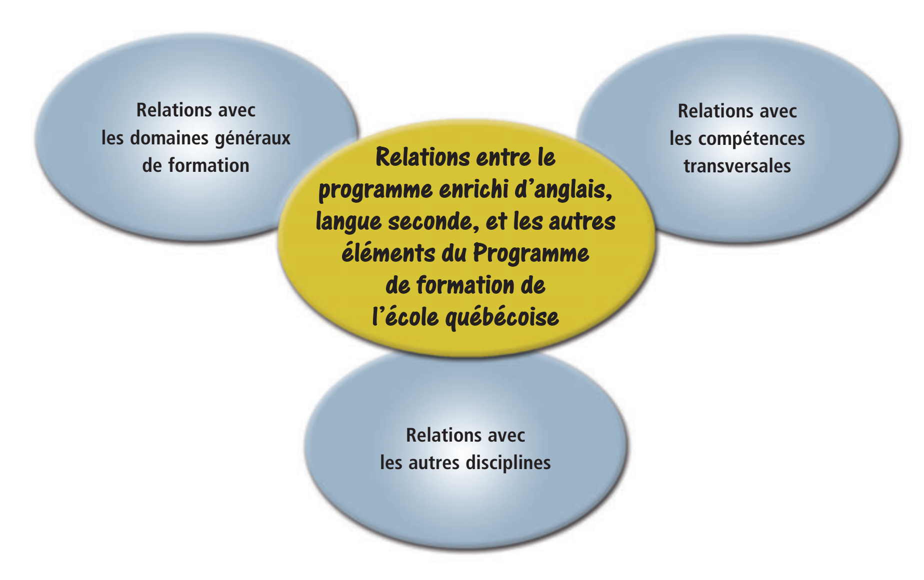
Dans les programmes antérieurs d’anglais, langue seconde, qui étaient fondés sur des objectifs, la compréhension de l’oral et de l’écrit ainsi que la production orale et écrite étaient enseignées séparément à des fins spécifiques. Le nouveau programme enrichi d’anglais, langue seconde, n’est pas seulement la somme de ces habiletés langagières; il englobe trois compétences développées en synergie, dans un contexte d’apprentissage interactif. Quand l’élève développe une compétence, il sollicite habituellement au moins une des deux autres. Ainsi, la compétence *Interagir oralement en anglais* est le pilier des deux autres compétences, puisque l’élève s’exprime en anglais dans toutes les situations en classe. Lorsqu’il développe sa compétence à

1. Dans le présent programme, le terme « texte » fait référence à toute forme de communication (orale, écrite ou visuelle) en anglais.

réinvestir sa compréhension des textes, l'élève explore des textes variés, en construit le sens avec le concours de ses pairs et de l'enseignant, et mobilise sa compréhension dans la réalisation d'une tâche de réinvestissement. Cette dernière requiert l'utilisation des deux autres compétences. Lorsqu'il doit écrire et produire des textes, l'élève le fait dans une intention de communication précise et s'adresse à un destinataire ciblé. Soutenu au besoin par l'enseignant et ses pairs, il réfléchit à son processus d'apprentissage et se fixe par la suite de nouveaux objectifs d'apprentissage. La progression de l'élève évolue d'un apprenant confiant à un communicateur plus compétent en anglais.

Relations entre le programme enrichi d'anglais, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise vise à aider l'élève à structurer son identité, à construire sa vision du monde de même qu'à développer son pouvoir d'action en vue de devenir un citoyen responsable. Il s'articule autour de trois éléments fondamentaux : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines.



Relations avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation rappellent que la vie, dans son ensemble, est objet d'apprentissage. Toute discipline étant issue de questionnements sur la réalité, elle éclaire les enjeux auxquels ces domaines font référence.

Les domaines généraux de formation portent sur d'importantes problématiques de la vie moderne auxquelles l'élève fait face dans la société actuelle. Le programme enrichi d'anglais, langue seconde, touche tous les domaines généraux de formation, puisque l'élève doit communiquer pour s'informer sur ces problématiques et en discuter. Voici des exemples de relations entre les compétences du programme enrichi et quelques domaines généraux de formation. D'autres relations sont décrites dans la section *Sens de la compétence*. Par exemple, pour le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*, l'élève est appelé à s'ouvrir au monde et à en respecter la diversité : c'est ce que l'élève fait dans le cadre du programme enrichi, lorsqu'il découvre d'autres cultures et communique en anglais, langue de communication universelle, avec des membres de diverses communautés. Par ailleurs, l'intention éducative du domaine général de formation *Médias* est d'amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard de ceux-ci et à produire des documents médiatiques qui respectent les droits individuels et collectifs. Les compétences du programme enrichi visent à aider l'élève à se faire sa propre opinion lorsqu'il examine des textes médiatiques, y réagit ou en produit. Le programme enrichi contribue également à la réalisation de l'intention éducative du domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*, qui consiste à amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société. Dans la classe d'anglais, langue seconde, du programme enrichi, l'élève prend en charge son propre apprentissage et y participe activement. Lorsqu'ils travaillent en équipe, les élèves adoptent des stratégies de coopération et de planification des tâches, qui sont des qualités essentielles dans le monde du travail d'aujourd'hui. L'apprentissage de l'anglais est un atout de taille dont profitera l'élève tant dans sa vie personnelle que dans ses études postsecondaires et sa vie professionnelle.

Les compétences transversales ne se construisent pas dans l'abstrait; elles prennent racine dans des contextes d'apprentissage spécifiques, le plus souvent disciplinaires.

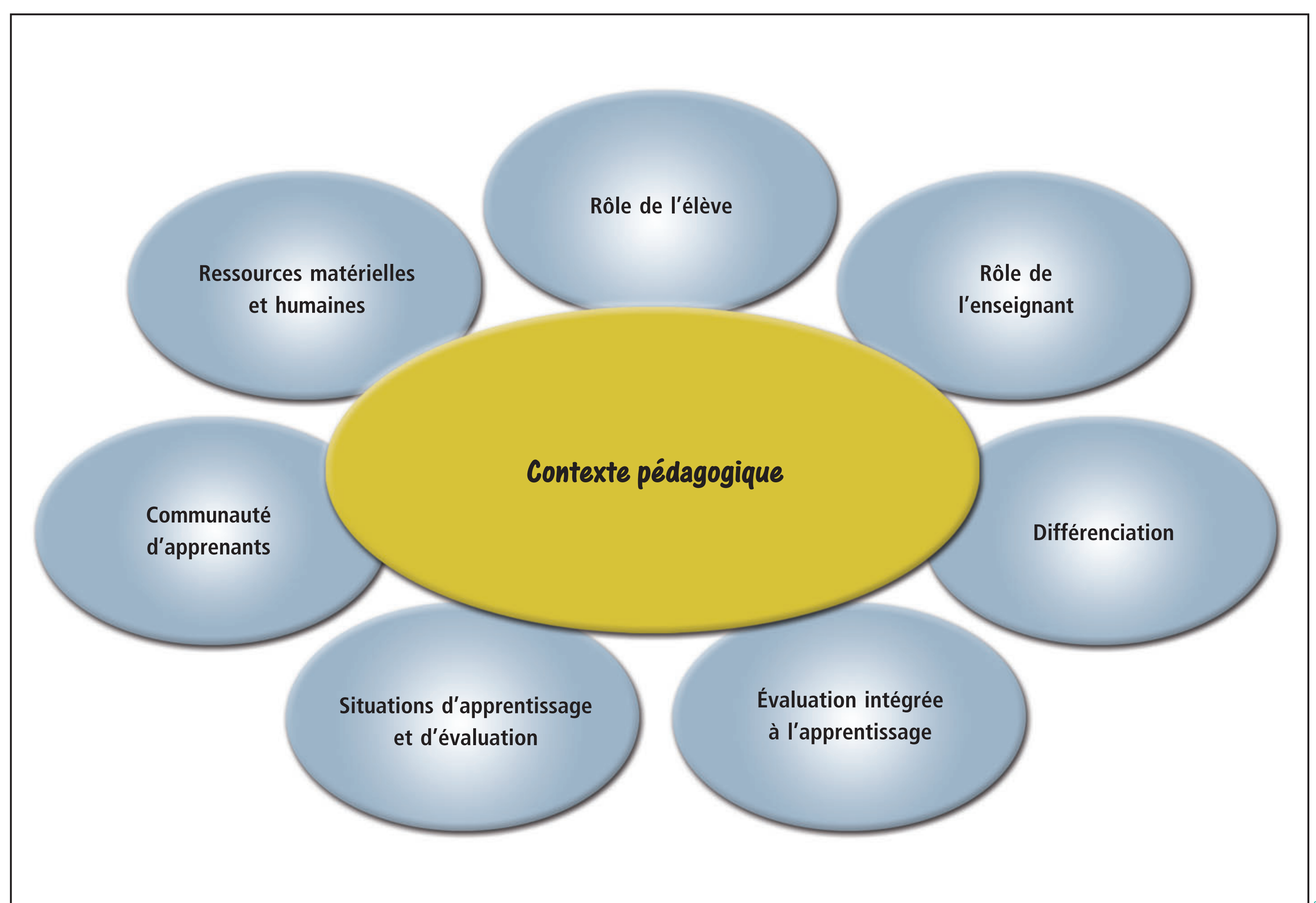
Relations avec les compétences transversales

Les compétences transversales représentent le point de convergence de toutes les disciplines et de toutes les activités scolaires. Elles contribuent au développement des trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, lesquelles contribuent à leur tour à celui des compétences transversales. Voici des exemples de relations entre les compétences du programme enrichi et quelques compétences transversales. D'autres relations sont décrites dans la section *Sens de la compétence*. L'élève développe la compétence transversale *Coopérer* au moment d'interagir oralement, de construire le sens des textes avec ses pairs pendant la démarche de réponse, de réviser les textes des autres élèves et d'utiliser la démarche de production. Lorsque l'élève développe la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes*, il peut également développer la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication* en consultant Internet et des cédéroms pour trouver des textes sur un sujet. S'il a à écrire ou à produire un texte, l'élève doit réfléchir à la meilleure façon de réaliser une tâche et de mettre en œuvre les ressources nécessaires; il développe alors la compétence transversale *Se donner des méthodes de travail efficaces*. De plus, il développe la compétence transversale *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* lorsqu'il examine différentes façons d'aborder un sujet, compte tenu de son style d'apprentissage, lors de l'écriture et de la production de textes.

Relations avec les autres disciplines

Le programme enrichi d'anglais, langue seconde, est aussi lié à d'autres disciplines du Programme de formation. L'apprentissage de l'anglais permet à l'élève de construire son savoir et de développer des stratégies qui peuvent être réinvesties dans d'autres domaines d'étude et d'intérêt, en classe ou ailleurs. Il existe des relations manifestes entre le programme enrichi d'anglais, langue seconde, et les autres programmes de langue, soit celui de français, langue d'enseignement, et celui d'espagnol, langue tierce. Tous ces programmes visent le développement de compétences en communication et le respect des autres cultures, l'utilisation de démarches, de stratégies et de ressources ainsi que l'exploration de textes variés. L'élève peut réinvestir les stratégies de communication et d'apprentissage de même que les ressources utilisées dans le cours d'anglais, langue seconde, pour développer les compétences du programme d'espagnol, langue tierce. Il fait appel notamment aux compétences du programme de mathématique, en l'occurrence *Déployer un raisonnement mathématique* et *Communiquer à l'aide du langage mathématique*, lorsqu'il interprète les résultats d'un sondage effectué en classe d'anglais, langue seconde. Par ailleurs, dans le cadre du programme de science et technologie, il développe la compétence *Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie* lorsqu'il doit produire des textes médiatiques clairs et précis sur un sujet de nature scientifique. Il transfère cet apprentissage dans la classe d'anglais lorsqu'il y produit des textes médiatiques. L'anglais devient pour l'élève un moyen supplémentaire d'accéder à d'autres sources d'information. À titre d'illustration, dans des projets du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève peut entreprendre des recherches sur un événement historique en anglais, dégager le sens des textes qu'il trouve et réinvestir la compréhension qu'il en a dans le cours d'histoire. Sous la dimension esthétique de la culture, le programme enrichi d'anglais, langue seconde, est lié aux quatre programmes du domaine des arts. En effet, pendant le cours d'anglais, l'élève est amené à explorer l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique de différentes communautés anglophones, ce qui lui permet de mieux comprendre la diversité culturelle et d'établir des comparaisons avec sa propre culture. Le programme enrichi d'anglais, langue seconde, a aussi des liens avec les programmes du domaine du développement de la personne. Dans le cadre de tous ces programmes, l'élève est appelé à présenter un point de vue articulé, à donner les raisons qui le justifient, à demander des explications et à prendre une distance réflexive face à diverses façons de penser. Le cours d'anglais, langue seconde, contribue au renforcement des capacités métacognitives de l'élève que l'on retrouve dans les programmes du domaine du développement de la personne lorsqu'il régule ses apprentissages et qu'il évalue ses démarches et ses productions.

La réalité se laisse rarement cerner selon des logiques disciplinaires tranchées. C'est en reliant les divers champs de connaissance qu'on peut en saisir les multiples facettes.


Rôle de l'élève
Ressources matérielles et humaines
Rôle de l'enseignant
Contexte pédagogique
Communauté d'apprenants
Différenciation
Situations d'apprentissage et d'évaluation
Évaluation intégrée à l'apprentissage

Contexte pédagogique

Les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie. Pour optimiser leur développement, il faut réunir certaines conditions. Une description générale de certains éléments du contexte pédagogique est fournie au chapitre 1 du Programme de formation, *Un programme de formation pour le XXI*e *siècle*.

Communauté d'apprenants — ***Contexte pédagogique***

La classe d'anglais, langue seconde, forme une communauté d'apprenants propice à l'interaction, à la coopération et à la recherche, où l'élève participe activement à son apprentissage.

Dans la classe d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire, l'élève continue de développer les trois compétences du programme enrichi dans un contexte socio-constructiviste, c'est-à-dire à l'intérieur d'une communauté d'apprenants. Cette communauté d'apprenants déborde du cadre de la classe et comprend aussi d'autres personnes, par exemple le personnel de l'école, les élèves avec qui il correspond par courriel ou les conférenciers invités en classe. Les parents font également partie de cette communauté et encouragent leur enfant à apprendre l'anglais et à s'ouvrir aux cultures anglophones. La classe d'anglais, langue seconde, forme une communauté d'apprenants propice à l'interaction, à la coopération et à la recherche, où l'élève participe activement à son apprentissage. Les élèves travaillent ensemble avec l'enseignant pour développer leur compétence communicative, ce qui demande tant un travail individuel qu'un effort collectif. Chacun contribue activement à l'instauration d'un climat d'apprentissage stimulant, empreint de confiance mutuelle et de respect, et laissant place aux différences personnelles. Dans un environnement interactif accueillant, les élèves peuvent apprendre ensemble, construire leur savoir et acquérir des valeurs qui cadrent avec les visées du Programme de formation.

L'interaction orale constitue la toile de fond de toute activité qui se déroule dans la classe d'anglais, langue seconde. En effet, l'élève communique spontanément en anglais en tout temps pour explorer des problématiques complexes et des idées abstraites. Il apprend à mieux se connaître et à mieux connaître ses pairs, ce qui renforce le sentiment d'appartenance à la communauté. Grâce à ces interactions, l'élève apprend à respecter le point de vue des autres et à exprimer ses propres idées avec assurance.

L'élève travaille et réfléchit individuellement, mais coopère aussi, développant ainsi la compétence transversale *Coopérer*. On parle de coopération chaque fois que deux élèves ou plus travaillent ensemble. Les élèves travaillent ensemble à l'atteinte d'un objectif commun, par exemple à la publication d'un journal de classe. Ils peuvent aussi coopérer en vue d'atteindre un but individuel, par exemple rédiger une lettre d'opinion. Dans la communauté d'apprenants, chacun assume un rôle actif de manière à pouvoir apprendre les uns des autres en offrant, en demandant et en acceptant de la rétroaction constructive. L'élève apprend également en observant la façon dont les autres communiquent, travaillent, utilisent des stratégies et mobilisent des ressources.

Les tâches de groupe offrent également à l'élève l'occasion de prendre conscience de l'incidence positive que peuvent exercer les autres sur son propre développement. L'élève réalise qu'il occupe une place importante au sein de la communauté d'apprenants et considère son rôle d'apprenant actif comme étant essentiel à l'apprentissage de l'anglais, tant pour lui que pour les autres.

Ressources matérielles et humaines

Contexte pédagogique

Pour développer les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, l'élève a besoin d'un milieu d'apprentissage riche sur le plan culturel et pourvu de ressources matérielles et de ressources humaines constituant sa communauté d'apprenants.

Pour développer les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, l'élève dispose de ressources matérielles accessibles dans un milieu d'apprentissage riche sur le plan culturel, de même que de ressources humaines au sein de sa communauté d'apprenants.

La langue et la culture sont étroitement liées et ne peuvent être dissociées ni enseignées séparément. Un environnement linguistique riche permet à l'élève de mieux comprendre les cultures anglophones. En retour, être exposé à un contexte culturel riche favorise l'apprentissage de l'anglais. On retrouve dans la classe d'anglais, langue seconde, des exemples de ressources linguistiques et culturelles sous différentes formes, comme des affiches consacrées à la langue fonctionnelle, des banques d'expressions, des photographies, des journaux et des magazines. L'élève contribue activement à la création de cet environnement en y affichant les textes qu'il a écrits et produits et en participant au choix des textes utilisés en classe. Ainsi exposé à différentes dimensions culturelles, comme la littérature pour jeunes adultes, le cinéma, l'histoire, les expressions idiomatiques et l'humour, l'élève se familiarise peu à peu aux usages, aux valeurs et aux croyances des anglophones du Québec, du reste du Canada et des quatre coins du monde.

L'élève doit disposer de différentes ressources matérielles pour assurer l'apprentissage et l'évaluation, qu'il s'agisse de banques d'expressions, de listes aide-mémoire, d'encyclopédies, de dictionnaires, de thésaurus ou de grammaires. En classe comme ailleurs, l'élève explore des textes authentiques[2] (ex. romans, journaux, magazines, publicités, émissions de radio et de télévision, films et sites Web). Au sein de la communauté d'apprenants, l'élève peut faire appel au soutien et à la rétroaction de l'enseignant, de ses pairs et d'autres personnes de l'école, de la famille ou de la collectivité. Il est invité à utiliser les ressources matérielles et humaines disponibles en anglais dans son milieu, dans sa région ou dans le monde.

Pour développer les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, l'élève dispose des technologies de l'information et de la communication (TIC) appropriées (ex. téléviseur, magnétophone, lecteur de cédéroms et de DVD, ordinateur, Internet, logiciels multimédias et matériel informatique de production médiatique). Les TIC sont une source précieuse de motivation pour l'élève et lui donnent le goût d'apprendre l'anglais, puisqu'elles le mettent en contact avec des ressources linguistiques et culturelles anglophones authentiques, et ce, particulièrement dans les régions où l'élève est rarement mis en présence de l'anglais à l'extérieur de la classe. Par exemple, avant d'effectuer un voyage d'échange, une classe peut concevoir son propre site Web, communiquer avec les élèves de l'école d'accueil par courriel et produire un document multimédia collectif pour se présenter. Comme autre exemple, dans le cadre d'un projet visant à comparer les systèmes d'éducation du Canada et d'autres régions du monde, les élèves peuvent envoyer des questionnaires à d'autres élèves par courriel et mettre en pratique les méthodes de navigation pour effectuer des recherches sur Internet. Les atlas, dictionnaires, encyclopédies et documentaires électroniques peuvent servir d'ouvrages de référence. La technologie mise à la disposition de l'élève lui permet d'utiliser la démarche de production afin de créer, par exemple, un court métrage, un radioroman ou une présentation multimédia.

2. On entend par « textes authentiques » des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones. Les documents produits ou adaptés par l'enseignant peuvent être considérés comme authentiques s'ils ressemblent à ceux que l'élève est susceptible de trouver en situation réelle.

Rôle de l'élève

Contexte pédagogique

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève adopte de nouvelles attitudes, construit son savoir et se dote d'un ensemble de stratégies et de ressources pour devenir compétent dans l'apprentissage des langues, ce qui lui servira tout au long de sa vie. Il saisit les occasions qu'il a de communiquer en anglais en dehors de la classe en réponse à ses besoins personnels, scolaires ou encore en rapport avec un emploi. Pour acquérir davantage d'autonomie dans l'apprentissage de la langue, l'élève y joue un rôle plus actif, mieux avisé et plus responsable. En situation d'apprentissage et d'évaluation, il est impliqué dans certains choix concernant des sujets et des problématiques à explorer. Il participe également à son évaluation et prend des décisions concernant les ressources nécessaires à la réalisation des tâches et la forme que pourrait prendre la production finale (voir la section *Situations d'apprentissage et d'évaluation*). L'élève acquiert un plus grand sens des responsabilités et s'investit davantage dans son apprentissage lorsqu'il participe à la planification des activités de la classe.

Pour acquérir davantage d'autonomie dans l'apprentissage de la langue, l'élève y joue un rôle plus actif, mieux avisé et plus responsable.

L'élève communique en anglais de façon respectueuse dans toutes les situations en classe. Il mise sur la précision du message en prêtant attention à son répertoire linguistique dans des situations de conversation spontanée, d'interaction orale planifiée et de réalisation de tâches. Lorsqu'il interagit oralement, il a recours à différentes stratégies de communication pour contrer des difficultés ou pour compenser un manque de vocabulaire. L'élève utilise également des stratégies pour mieux réfléchir à son processus d'apprentissage, traiter l'information, comprendre la langue et interagir avec les autres.

L'élève écoute, lit, visionne, écrit, produit et réagit aux textes. Il explore les démarches de réponse, d'écriture et de production et les adapte avec le temps. Il expérimente différents types de textes, de modèles, d'outils et de ressources et opte pour ceux qui lui conviennent le mieux selon le contexte. Il considère les erreurs qu'il commet comme des éléments à surveiller et à travailler. Il relève lui-même ses erreurs, les corrige et s'efforce d'employer la forme langagière correcte dans ses interactions ou textes ultérieurs.

Tout au long de son apprentissage, l'élève adopte une attitude de respect et d'ouverture à l'égard des cultures anglophones. Il compare sa propre culture aux cultures anglophones. Il constate certaines similitudes et différences entre ces cultures et la sienne en examinant leurs dimensions esthétiques, sociologiques et sociolinguistiques respectives. Il prend conscience de l'incidence de la culture dans ses interactions orales en anglais, dans le réinvestissement de sa compréhension des textes de même que dans l'écriture et la production de textes. Il porte un regard sur l'actualité du monde anglophone, ce qui l'aide à mieux comprendre la diversité culturelle.

L'instauration d'un climat d'apprentissage où les élèves sont en confiance est une condition cruciale à l'apprentissage d'une langue seconde. L'élève contribue au maintien de ce climat dans la classe pour pouvoir se risquer volontiers à s'y exprimer en anglais ou à y faire part de ses opinions personnelles. Il fait preuve de tolérance envers les erreurs et les opinions des autres élèves. Lorsque surgit une difficulté, il participe à la recherche et à la mise en œuvre de solutions. Il exprime ses opinions personnelles avec assurance et tient compte de l'opinion des autres afin d'en intégrer des éléments.

L'élève régule le développement de ses compétences en examinant d'un œil critique ses idées, ses attitudes, son répertoire linguistique, ses productions, ses démarches, ses stratégies et ses ressources, et apporte ensuite les correctifs nécessaires. Il tâche également de tirer parti de la façon dont l'enseignant et les pairs communiquent en anglais et utilisent les stratégies et les ressources. À la lumière de sa propre réflexion et de la rétroaction fournie par les autres, il parvient à mieux se comprendre comme apprenant et à reconnaître ses forces et ses faiblesses. En outre, il offre une rétroaction aux autres. La réflexion l'aide à apprendre avec davantage d'autonomie, puisqu'elle lui permet de définir ses besoins en matière d'apprentissage, de se fixer des buts sur ce chapitre et de déterminer quels moyens il convient d'adopter pour parvenir aux buts fixés. L'élève a recours à différents outils pour conserver des traces de son apprentissage (ex. listes aide-mémoire, grilles d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs et portfolios); il est ainsi impliqué dans sa propre évaluation.

Lorsqu'il travaille en équipe, l'élève est appelé à développer la compétence transversale *Coopérer*. Chaque membre de l'équipe est imputable de sa participation et de son travail. L'élève a davantage envie de participer aux tâches communes lorsque son apport personnel est reconnu et qu'il fait l'objet d'une rétroaction constructive. Il adopte un comportement plus responsable envers lui-même et envers les autres, et il joue un rôle important au sein de la communauté d'apprenants.

Rôle de l'enseignant

Contexte pédagogique

À titre de modèle et de guide, l'enseignant s'exprime en anglais en tout temps et exige de l'élève qu'il fasse de même.

L'enseignant d'anglais, langue seconde, joue un rôle de premier plan dans le développement, chez l'élève, des compétences transversales et des compétences du programme enrichi. Il planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation complexes, contextualisées et signifiantes. En collaboration avec d'autres enseignants, il élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaires. Pour favoriser le développement des compétences chez l'élève, l'enseignant veille à ce que ce dernier fasse appel à la fois à ses connaissances antérieures du contenu de formation et aux nouveaux apprentissages dans des situations variées. Il guide l'élève dans ses apprentissages et le développement des compétences. Il l'expose à la langue et aux cultures anglophones en proposant, en classe, des textes riches sur le plan culturel et en lui donnant l'occasion de rencontrer des anglophones (ex. voyage à Ottawa, sortie pour voir une pièce de théâtre en anglais ou visite d'un conférencier invité en classe). L'enseignant soutient l'élève dans sa découverte des cultures anglophones afin qu'il puisse faire des liens entre ces dernières et la sienne (ex. par une lecture sur les fêtes célébrées en Nouvelle-Zélande).

L'enseignant a également un rôle à jouer dans l'évaluation du développement des compétences de l'élève du programme enrichi d'anglais, langue seconde. Il utilise l'évaluation afin de soutenir l'élève dans son apprentissage tout au long du cycle. Il lui offre une rétroaction constructive en se servant d'outils variés : grilles d'évaluation, fiches anecdotiques et entrevues. L'enseignant se sert également de l'évaluation pour juger du niveau de développement des compétences de l'élève au terme de chaque année du cycle.

En sa qualité d'animateur, l'enseignant est un pédagogue attentif, prêt à moduler son enseignement en fonction du niveau, des besoins, des champs d'intérêt et du style d'apprentissage de l'élève, de sorte que celui-ci puisse apprendre et progresser à son propre rythme. Il permet à l'élève de se prononcer sur le choix des sujets, la réalisation des tâches et l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Il lui incombe également d'établir un milieu d'apprentissage accueillant, propice à l'interaction et à la coopération. Il encourage l'élève à établir des liens entre ses apprentissages et les aspects personnel, social et scolaire de sa vie. Il aide l'élève à prendre conscience des avantages qu'il y a à apprendre l'anglais et à se familiariser avec les cultures anglophones.

L'enseignant encourage l'élève à expérimenter avec la langue anglaise. Il l'incite à prêter une attention plus grande à l'emploi de structures grammaticales précises dans la formulation du message. Les erreurs de l'élève sont une source d'information sur le niveau de développement langagier de ce dernier. L'enseignant a donc recours à des techniques de rétroaction corrective et propose des activités centrées sur les structures grammaticales pour aider l'élève à relever et à corriger ses erreurs. Lorsqu'il prête attention à la précision, cela ne signifie pas qu'il évite de prendre des risques. Au contraire, l'enseignant doit faire en sorte que l'élève se sente appuyé lorsqu'il prend des risques et commet des erreurs.

À titre de modèle et de guide, l'enseignant s'exprime en anglais en tout temps et exige de l'élève qu'il fasse de même. L'enseignant est un modèle de communicateur anglophone compétent; il montre comment bien communiquer en anglais et bien utiliser les démarches et les ressources. Il enseigne des stratégies par modelage et incitation. Il guide l'élève dans sa démarche réflexive (autorégulation) en modelant l'utilisation de stratégies métacognitives (ex. planifier la démarche de production). Il aide l'élève à prendre conscience des stratégies qu'il emploie, de leur efficacité ainsi que de la façon de les transférer dans différentes situations. Au fil du temps, l'enseignant offre de moins en moins de soutien à l'élève; il l'aide à devenir plus autonome en lui montrant comment l'apprentissage de l'anglais se fait tout au long de la vie, par exemple en partageant de nouvelles expressions ou en parlant de ses livres et films préférés.

Le tableau ci-dessous décrit les rôles essentiels de l'élève et de l'enseignant dans une classe du programme enrichi d'anglais, langue seconde.

Rôle de lélève	Rôle de l'enseignant
– S'exprimer en anglais dans toutes les situations en classe – Se risquer à communiquer en anglais et à faire part de ses idées – Interagir de façon respectueuse et coopérer avec les autres – Contribuer au maintien d'un milieu d'apprentissage accueillant – Adopter une attitude de respect et d'ouverture à l'égard des cultures anglophones – S'impliquer dans certains choix concernant les sujets, les tâches et son évaluation – Réaliser des tâches en accordant autant d'importance aux démarches qu'aux productions – Être imputable de sa participation et de son travail au sein d'une équipe – Donner de la rétroaction, en demander et l'assimiler – Tâcher de tirer parti de la façon dont l'enseignant et les pairs communiquent en anglais et utilisent des démarches, des stratégies et des ressources – Réguler le développement de ses compétences – Soutenir les autres dans leur apprentissage	– S'exprimer en anglais en tout temps – Encourager l'élève à prendre des risques – Établir et maintenir un milieu d'apprentissage interactif et accueillant – Aider l'élève à découvrir les cultures anglophones – Permettre à l'élève de se prononcer sur le choix des sujets, la réalisation des tâches et son évaluation – Planifier des tâches et des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes – Mettre en pratique la différenciation pour favoriser l'apprentissage et l'évaluation – Collaborer avec d'autres enseignants pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaires – Modeler l'usage de la langue ainsi que l'utilisation des stratégies, des démarches et des ressources – Recourir à l'évaluation comme aide à l'apprentissage pour soutenir l'élève et lui permettre de rectifier ses pratiques pédagogiques – Évaluer l'élève en vue de la reconnaissance de ses compétences

La différenciation implique qu'il faut savoir où en est l'élève dans son apprentissage et l'aider à optimiser son développement, puis rectifier les pratiques pédagogiques en fonction de son niveau, de ses champs d'intérêt et de son style d'apprentissage particuliers.

La différenciation consiste à prendre en considération les besoins d'apprentissage de tous les élèves de la classe d'anglais, langue seconde, tant ceux qui présentent des champs d'intérêt particuliers, des difficultés ou des défis à relever que ceux qui sont plus doués ou talentueux. Cela implique qu'il faut savoir où en est l'élève dans son apprentissage et l'aider à optimiser son développement, puis rectifier les pratiques pédagogiques en fonction de son niveau, de ses champs d'intérêt et de son style d'apprentissage particuliers. En revanche, cela ne signifie pas qu'il faut prévoir des tâches différentes pour chaque apprenant. Pour que chaque élève se voie offrir un défi à sa taille, on doit plutôt lui proposer des tâches où il peut faire des choix, notamment quant au sujet, à la complexité, à la présentation de la production finale et aux méthodes de travail. L'enseignant peut intégrer la différenciation à sa planification en tenant compte de quatre éléments : le contenu, le processus, les productions et le contexte d'apprentissage.

Différenciation quant au contenu

L'enseignant peut différencier le contenu, c'est-à-dire ce qu'il enseigne aux élèves et ses sources d'information. Par exemple, tout en tenant compte des idées des élèves, l'enseignant peut proposer une sélection de textes courants, littéraires et informatifs différents pouvant convenir au niveau de compétence langagière, aux champs d'intérêt, au style d'apprentissage, au sexe et à la culture de chacun. Il peut mettre à la disposition des élèves un vaste éventail de ressources matérielles (ex. magazines pour adolescents, DVD et encyclopédies en ligne) susceptibles de correspondre à leurs besoins et à leurs champs d'intérêt.

Différenciation quant au processus

Pour ce qui est de la différenciation quant au processus, l'enseignant propose des situations d'apprentissage et d'évaluation qui visent à développer les mêmes compétences chez tous les élèves, mais qui impliquent différents niveaux de soutien ou de complexité. Par exemple, il peut offrir des choix dans une situation d'apprentissage et d'évaluation donnée afin de respecter le style d'apprentissage de chacun. Il peut aussi modifier le délai de réalisation d'une tâche pour pouvoir offrir plus de soutien à un élève en difficulté ou pour permettre à un élève avancé d'approfondir la matière. L'enseignant encourage l'élève à adapter les démarches de réponse, d'écriture et de production et à opter pour ce qui lui convient le mieux, selon le contexte.

Différenciation quant aux productions

La différenciation peut être mise en pratique à l'égard des productions auxquelles l'élève travaille. Par exemple, l'élève peut avoir la possibilité de décider de la forme finale que prendra la réalisation d'une tâche de réinvestissement (ex. bande dessinée ou lettre de plainte). Il peut également avoir le choix des outils à utiliser dans l'évaluation de ses productions (ex. portfolios, grilles d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs, entrevues).

Différenciation quant au contexte d'apprentissage

L'enseignant peut appliquer les principes de la différenciation au contexte d'apprentissage. Compte tenu des champs d'intérêt et des besoins des élèves, il instaure un climat de classe où les idées originales et l'esprit d'initiative sont les bienvenus. Il aménage la classe de manière à faciliter le travail en grand groupe ou en petites équipes ou le travail individuel. Il établit une routine qui permettra à l'élève d'obtenir de l'aide de différentes façons (ex. consultation de dictionnaires, d'Internet et de pairs) lorsqu'il sera occupé à répondre à d'autres élèves. Il tient compte de ses propres observations et des réflexions des élèves pour soutenir l'apprentissage et rendre son enseignement plus efficace (régulation).

Évaluation intégrée à l'apprentissage

Contexte pédagogique

L'évaluation vise deux buts distincts : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences acquises au terme de chaque année du cycle et aux fins de sanction des études.

Tout au long du deuxième cycle du secondaire, l'enseignant évalue le développement, par l'élève, des trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde. L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et est prévue dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation vise deux buts distincts : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences acquises au terme de chaque année du cycle et aux fins de sanction des études.

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation correspondent aux aspects importants des compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, qu'il faut observer pour porter un jugement sur leur niveau de développement, et ce, tant au cours du cycle qu'à la fin du cycle. Il s'agit de critères qui revêtent un caractère générique, et l'enseignant retient celui ou ceux qu'il souhaite observer, selon la situation d'apprentissage et d'évaluation. Les critères ne sont pas classés par ordre hiérarchique ni chronologique. Ils peuvent porter sur les attitudes, les démarches, les productions, l'autorégulation et l'utilisation des stratégies et des ressources.

L'enseignant se sert de ces critères pour concevoir des outils d'évaluation, tels que des fiches anecdotiques[3] ou des grilles d'évaluation[4], qui serviront à recueillir de l'information sur le développement des trois compétences. Les critères sont expliqués à l'élève, de sorte qu'il sache bien ce qu'on attend de lui dans une situation d'apprentissage et d'évaluation particulière et qu'il soit en mesure d'apporter les correctifs nécessaires. Étant donné le rôle actif que doit jouer l'élève dans son apprentissage et son évaluation, il peut participer plus directement au processus d'évaluation en contribuant à la conception des outils d'évaluation (ex. un portfolio pour l'évaluation de sa participation à la démarche d'écriture).

Attentes de fin de cycle

Les attentes de fin de cycle du programme enrichi d'anglais, langue seconde, correspondent aux cibles de formation de la fin du deuxième cycle du secondaire. Dans ces attentes, on brosse un portrait d'ensemble de ce que l'élève compétent du programme enrichi d'anglais, langue seconde, est en mesure de faire. On y explique comment se manifeste cette compétence et dans quelles conditions (ex. dans toutes les situations, l'élève peut communiquer avec une personne anglophone qui ne parle pas la langue maternelle de l'élève). L'enseignant s'assure que l'élève connaît les attentes de fin de cycle et il les utilise pour l'orienter dans sa progression tout au long du cycle. Les attentes de fin de cycle comptent parmi les outils utilisés dans l'interprétation des résultats de l'évaluation de fin de cycle, sur laquelle reposent les décisions liées à la sanction des études.

Situations d'apprentissage et d'évaluation

Contexte pédagogique

Les situations d'apprentissage et d'évaluation représentent un ensemble de tâches interreliées que l'élève doit réaliser pour atteindre un but donné. Elles permettent d'optimiser les possibilités de développement et d'évaluation d'une ou de plusieurs compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, et des compétences transversales.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) représentent un ensemble de tâches interreliées que l'élève doit réaliser pour atteindre un but donné. Elles permettent d'optimiser les possibilités de développement et d'évaluation d'une ou de plusieurs compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, et des compétences transversales. Les SAE peuvent être disciplinaires (ex. viser le développement des compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, et des compétences transversales). Les SAE peuvent aussi être interdisciplinaires (ex. viser le développement des compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, des compétences transversales et des compétences rattachées à d'autres domaines d'apprentissage). Elles portent sur des problématiques ayant trait aux domaines généraux de formation; sur des aspects culturels, des besoins, des champs d'intérêt et des expériences

3. Fiche anecdotique : notes prises de façon spontanée sur l'apprentissage de l'élève, généralement consignées à la suite d'une observation directe.
4. Grille d'évaluation : tableau renfermant les critères à évaluer, une échelle de notation et une description de chaque degré de l'échelle indiquant les attentes envers l'élève ou les caractéristiques de la production finale.

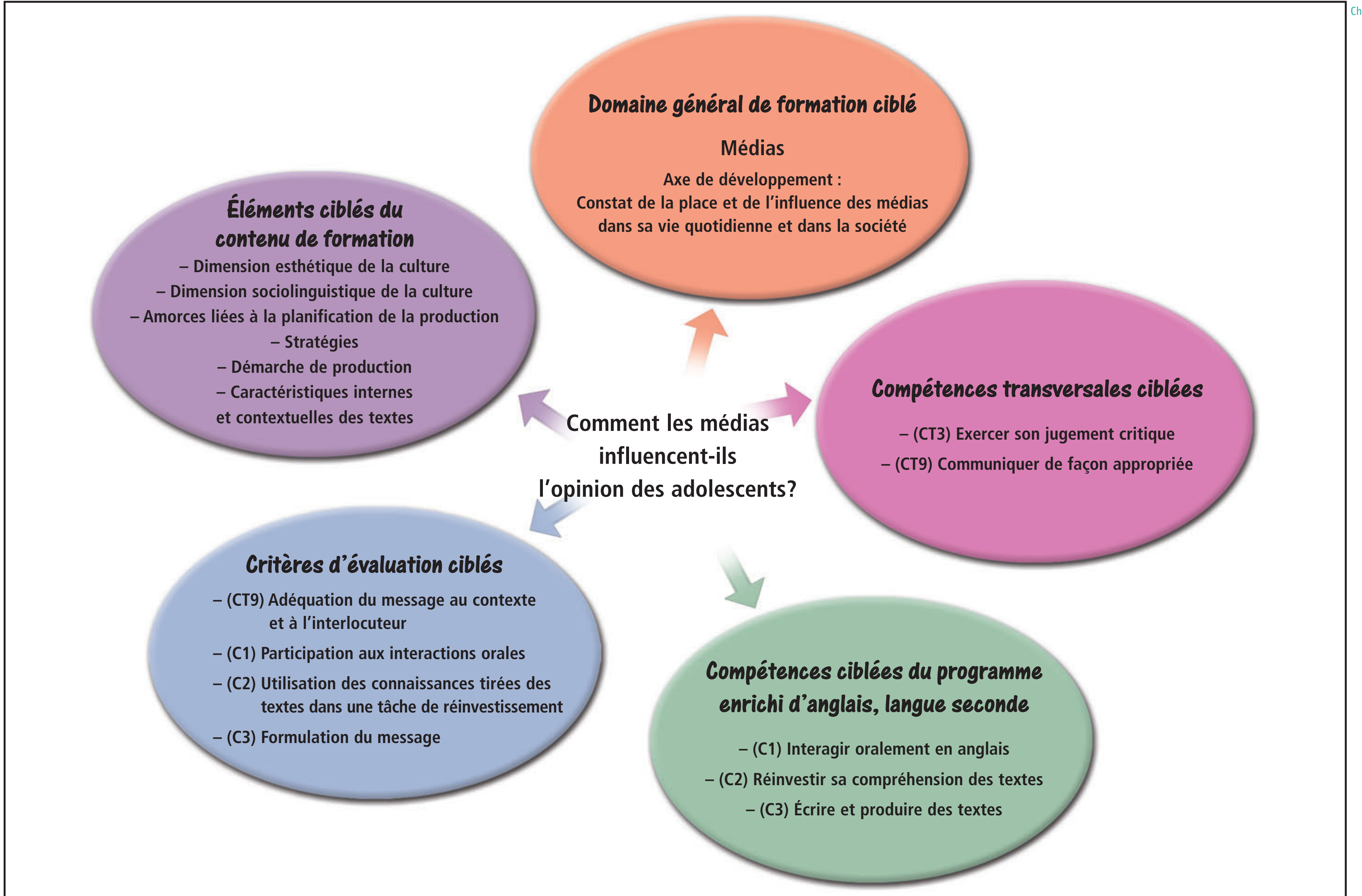
de l'élève; ou sur d'autres domaines d'apprentissage. Tout en tenant compte des commentaires de l'élève, l'enseignant prend les décisions concernant le contenu, la forme finale des productions et l'évaluation. C'est aussi à l'enseignant qu'il appartient de déterminer quels éléments du contenu de formation prévoir dans les SAE (par exemple, en ce qui concerne le répertoire linguistique, lorsque les élèves ne possèdent pas le vocabulaire ou les structures grammaticales nécessaires pour réaliser une tâche, l'enseignant conçoit des activités adaptées au contexte). Qu'elles soient amenées par l'enseignant ou proposées par les élèves, ces situations doivent être signifiantes, susciter l'intérêt de l'élève et lui fournir la possibilité d'interagir en anglais et de coopérer. Plus les problématiques proposées lui paraissent pertinentes, plus l'élève s'efforcera de participer et de faire connaître son point de vue. L'enseignant et l'élève utilisent différents outils (ex. grilles d'observation, contrôles ponctuels, grilles d'évaluation ou portfolios) aux fins d'évaluation (autoévaluation, évaluation par les pairs et évaluation par l'enseignant), laquelle fait partie intégrante des SAE.

Caractéristiques essentielles d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)

Une situation d'apprentissage et d'évaluation :

- est assortie d'un but (question ou problème à résoudre);
- offre des possibilités d'interaction orale;
- favorise la coopération;
- convient à l'âge et au niveau de développement langagier de l'élève;
- est pertinente pour l'élève;
- est stimulante et motivante;
- fait appel à des textes authentiques;
- intègre des éléments du contenu de formation;
- permet la pratique de la différenciation;
- nécessite une démarche réflexive (autorégulation);
- permet le transfert des acquis.

Composantes de la SAE *Les adolescents dans les médias* pour le programme enrichi d'anglais, langue seconde



Exemple d'une SAE pour le programme enrichi d'anglais, langue seconde : *Les adolescents dans les médias*

L'exemple de la situation d'apprentissage et d'évaluation qui suit indique à l'enseignant les différentes composantes du Programme de formation dont il doit tenir compte. Le but de cette SAE est de permettre à l'élève de comprendre l'influence que peuvent exercer les médias (ex. messages publicitaires, articles de journaux, sites Web) sur l'opinion des adolescents. Les élèves coopèrent pour effectuer des recherches sur les images et le langage que l'on utilise dans les textes médiatiques pour influencer les auditeurs, les lecteurs ou les spectateurs. Ils réinvestissent leur compréhension des différents textes médiatiques en produisant le leur, par exemple une publicité. Ils arrivent à mieux comprendre l'importance du langage utilisé selon le destinataire cible et l'intention de communication visée (influencer le comportement des adolescents).

Les adolescents dans les médias et les domaines généraux de formation

La situation d'apprentissage et d'évaluation *Les adolescents dans les médias* offre à l'élève la possibilité de se pencher sur des problématiques authentiques relevant du domaine général de formation *Médias*. En effet, l'élève prend conscience des différentes fonctions que peuvent remplir les textes médiatiques (information, divertissement, promotion, influence ou propagande). Lorsqu'il analyse des messages publicitaires télévisés, des publicités imprimées ou des annonces de radio et qu'il conçoit son propre texte médiatique, l'élève prend conscience de l'influence que peuvent avoir les médias sur les adolescents dans leur vie quotidienne et dans la société.

Les adolescents dans les médias et les compétences transversales

L'élève développe la compétence transversale *Exercer son jugement critique* lorsqu'il examine des textes médiatiques et se fait une opinion sur la validité des messages qui sont transmis aux jeunes.

L'élève développe la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* lorsqu'il doit prendre connaissance de textes médiatiques présentés sous différents supports (ex. audiovisuels, visuels, imprimés, numériques ou audio). Il choisit le support médiatique le mieux adapté au contexte, à l'intention de communication et au destinataire cible. L'enseignant mesure le développement de la compétence à l'aide du critère d'évaluation *Adéquation du message au contexte et à l'interlocuteur*. L'enseignant et l'élève se servent d'une grille d'évaluation pour évaluer le texte médiatique final.

Les adolescents dans les médias et les compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde

Pendant la SAE, les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie. L'élève développe la compétence *Interagir oralement en anglais* lorsqu'il analyse des textes médiatiques en équipe et consulte ses pairs pour trouver de nouvelles idées pour leur propre production. L'enseignant observe le développement de la compétence à l'aide du critère d'évaluation *Participation aux interactions orales* et d'un outil prévu à cette fin, par exemple une grille d'observation.

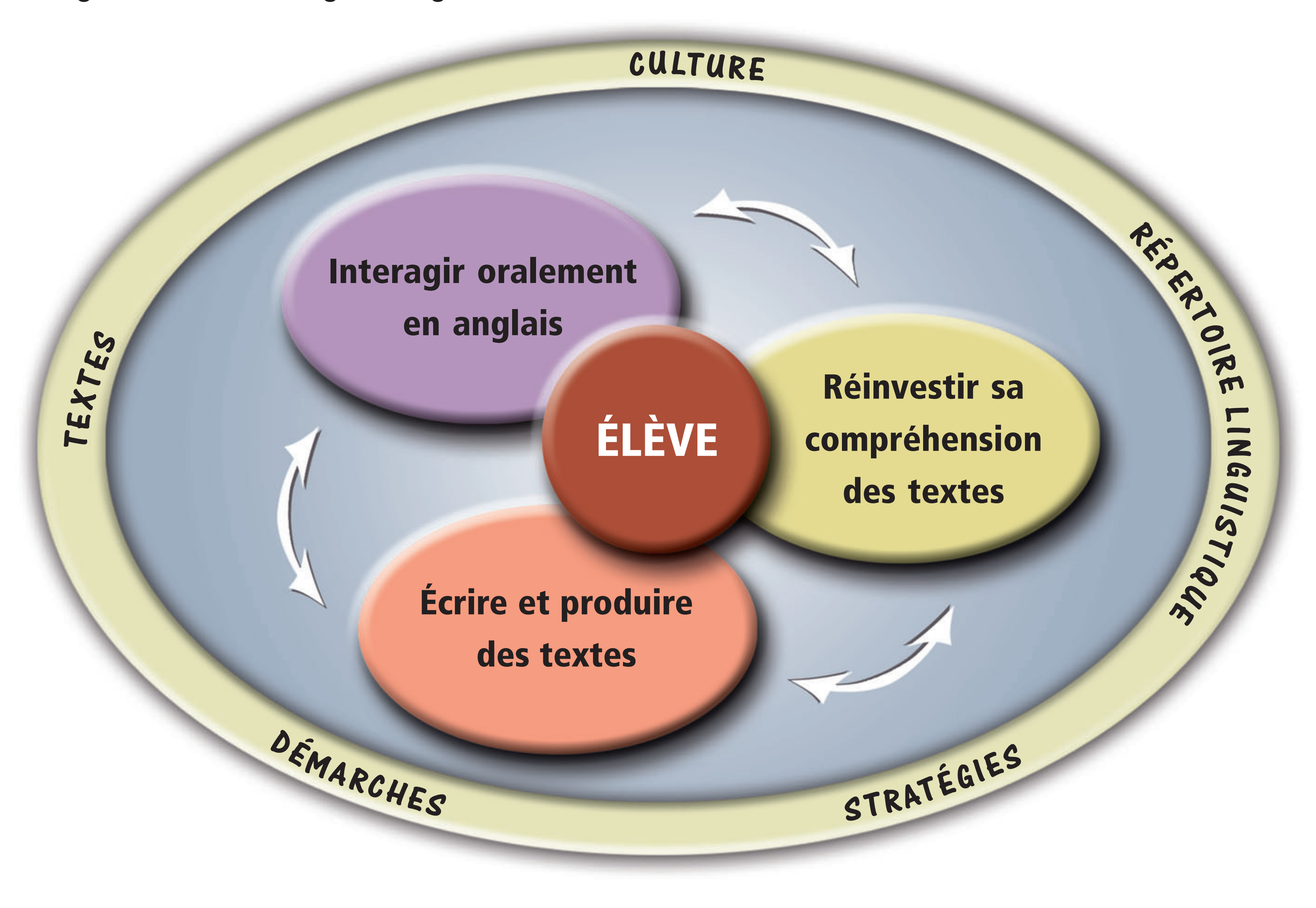
L'élève développe la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes* lorsqu'il examine différents textes médiatiques en utilisant la démarche de réponse et réinvestit la compréhension qu'il a de l'incidence du langage et des images utilisés sur un public adolescent. L'enseignant observe le développement de cette compétence au moyen du critère d'évaluation *Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement*. Il peut dresser une liste aide-mémoire visant à déterminer dans quelle mesure l'élève a réinvesti sa compréhension dans son propre texte médiatique.

Lorsqu'il produit un texte médiatique, l'élève développe la compétence *Écrire et produire des textes* en faisant appel à la démarche de production. Il choisit le support médiatique susceptible de lui permettre d'influencer des adolescents le plus efficacement possible. Il choisit ensuite le type de langage ainsi que les conventions et les techniques médiatiques qu'il convient d'adopter compte tenu de son intention de communication. Il peut concevoir un scénario-maquette d'un court métrage ou rédiger le scénario d'une annonce radiophonique. Au moyen d'une grille d'évaluation, l'enseignant recueille de l'information en rapport avec le critère d'évaluation *Formulation du message*.

Les adolescents dans les médias et la différenciation

La SAE *Les adolescents dans les médias* permet à l'enseignant de rester attentif aux besoins d'apprentissage de chacun. Tout en tenant compte des idées des élèves, l'enseignant offre à ces derniers une sélection de textes médiatiques à écouter, à lire ou à visionner de différents niveaux de difficulté (ex. sites Web populaires auprès des jeunes). Il peut inciter l'élève à créer un texte médiatique qui convienne davantage à son style d'apprentissage (ex. une annonce publicitaire pour la télévision ou la radio, ou une brochure). Il offre à l'élève du soutien (ex. activités axées sur la langue) ou de l'enrichissement (ex. textes médiatiques de cultures anglophones variées). Il peut aussi proposer un éventail d'outils que l'élève pourra utiliser afin d'évaluer son processus et la version finale de sa production.

Programme enrichi d'anglais, langue seconde



Sens de la compétence

La compétence *Interagir oralement en anglais* est la pierre angulaire du programme enrichi d'anglais, langue seconde : une interaction constante est essentielle pour développer une compétence communicative. Tout en développant cette compétence, l'élève du programme enrichi perfectionne son répertoire linguistique de même que l'ensemble de ses stratégies et ressources pour communiquer avec assurance avec des anglophones dans divers contextes sociaux, au travail et en explorant le monde. L'interaction orale, par sa nature, permet à l'élève d'apprendre avec les autres : il améliore son usage de la langue, construit le sens des messages avec les autres et constitue un atout pour la communauté d'apprenants. Les situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent sur des problématiques relevant des domaines généraux de formation fournissent des possibilités fréquentes d'interaction en anglais à diverses fins et de développement des compétences transversales. Par exemple, l'élève interagit en anglais quand il prend part à un débat sur l'augmentation de l'âge à partir duquel on peut se procurer un permis de conduire (domaine général de formation : *Vivre-ensemble et citoyenneté*; compétence transversale : *Actualiser son potentiel*).

Tout en développant cette compétence, l'élève du programme enrichi perfectionne son répertoire linguistique de même que l'ensemble de ses stratégies et ressources pour communiquer avec assurance avec des anglophones dans divers contextes sociaux, au travail et en explorant le monde.

La compétence *Interagir oralement en anglais* se développe en synergie avec les deux autres compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde. En effet, elle contribue au développement des compétences *Réinvestir sa compréhension des textes* (ex. l'élève regarde un court documentaire sur un sujet d'actualité et réinvestit sa compréhension en discutant avec les autres des questions qui y ont été soulevées) et *Écrire et produire des textes* (ex. l'élève offre sa rétroaction dans la rédaction d'une lettre d'opinion ou il discute avec les autres pour décider des nouvelles à présenter dans un bulletin d'informations). La compétence *Interagir oralement en anglais* permet aux élèves de construire leur savoir ensemble.

Du premier au deuxième cycle du secondaire

Au premier cycle du secondaire, l'élève a appris à s'exprimer en anglais avec plus d'aisance et de précision. Il a exploré diverses problématiques en rapport avec ses besoins, ses champs d'intérêt et ses expériences, explorant des sujets de préoccupation relevant des domaines généraux de formation. Il a interagi en anglais pour construire le sens de certains messages avec les autres, tout en validant sa compréhension personnelle et rectifiant cette dernière au besoin. Il a également réfléchi à la façon dont il s'exprime et utilise ses stratégies et ses ressources pour communiquer plus efficacement.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève met l'accent sur la précision du message lorsqu'il interagit spontanément en anglais dans toutes les situations en classe. Il examine des questions de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites en rapport avec ses besoins, ses champs d'intérêt et ses expériences personnelles, les domaines généraux de formation, sa culture et sa communauté, ainsi que les affaires internationales. L'élève devient de plus en plus mature et se montre davantage réceptif aux idées et aux opinions nouvelles en plus d'être plus attentif à la façon dont les autres apprennent et s'expriment en anglais. Progressivement, il découvre qu'il peut aider ses pairs à développer cette compétence.

Description des composantes de la compétence 1

La compétence *Interagir oralement en anglais* s'articule autour des composantes suivantes : participer activement aux interactions orales; construire le sens du message; et réguler son évolution en tant que communicateur. Ces composantes correspondent aux aspects essentiels de la compétence. Elles décrivent les actions que pose l'élève lorsqu'il développe la compétence. Elles sont interdépendantes, non séquentielles et agissent en synergie.

Participer activement aux interactions orales

L'élève converse de façon spontanée en anglais dans toutes les situations en classe, par exemple pour exprimer son point de vue au cours des discussions, pour informer l'enseignant de ses objectifs d'apprentissage ou encore pour convaincre les membres de son équipe de changer la forme d'une production finale. Il participe activement à différents types d'interaction orale, qu'il s'agisse de débats, de pièces de théâtre ou d'improvisation. En tant que membre de la communauté d'apprenants, il coopère en participant activement aux discussions et en soutenant les autres dans leur apprentissage (ex. en clarifiant ou en reformulant le message exprimé par un autre élève). Plus il perfectionne son répertoire linguistique, plus l'élève peut élaborer ses points de vue personnels, des problématiques complexes et des idées abstraites. Il se risque à communiquer en anglais et à faire part de ses idées, de ses opinions et de ses expériences. Il adapte son répertoire linguistique au contexte tout en tenant compte de l'interlocuteur, de l'intention de communication de ses interactions orales et des conventions sociales. L'élève transmet ses messages avec aisance (c'est-à-dire qu'il s'exprime oralement de façon structurée, avec facilité et fluidité et qu'il cherche peu ses mots). Il se soucie particulièrement de la précision du message (ex. vocabulaire, grammaire, prononciation, intonation et registre de langue). L'interaction orale se déroule dans une atmosphère de confiance, où l'élève communique de façon respectueuse avec les autres. Il continue d'élargir l'ensemble de ses stratégies (ex. reformuler et s'autocorriger) et ressources (ex. langue fonctionnelle), et choisit, parmi ces dernières, celles qui conviennent à la tâche et qu'il utilisera.

Construire le sens du message

L'élève élabore ses idées et ses points de vue personnels lorsqu'il négocie et construit le sens du message avec les autres. Il pratique l'écoute active en appliquant diverses stratégies, par exemple en dirigeant son attention sur l'interlocuteur ou en reprenant les propos de ce dernier pour vérifier sa compréhension. Il compare ses valeurs sociales et culturelles, ses traditions et perceptions et comprend l'influence que les autres peuvent avoir sur ses propres principes et choix. Il explore avec les autres des problématiques de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites en anglais, par exemple lorsqu'il discute avec eux de la place et de l'influence des différents médias dans leur vie quotidienne, leur communauté et le monde. Il est appelé à développer la compétence transversale *Exercer son jugement critique* lorsqu'il se fait une opinion à partir des faits exposés, puis il exprime et explique son point de vue. Lorsqu'il construit le sens du message, l'élève du programme enrichi tient compte du contexte (ex. il prend en considération le bagage culturel d'un interlocuteur anglophone). Il adopte des idées et des points de vue sur différentes problématiques en les comparant à ceux des autres, puis rectifie les siens s'il y a lieu. Il tient compte des nuances de la langue (ex. expressions idiomatiques et blagues) et de l'incidence qu'un message formulé avec soin peut avoir sur les interactions (ex. exprimer son accord et son désaccord avec courtoisie). Il continue d'élargir l'ensemble de ses stratégies (ex. comparer et se familiariser avec les repères culturels) et ressources (ex. pairs), et choisit, parmi ces dernières, celles qui conviennent à la tâche et qu'il utilisera.

Réguler son évolution en tant que communicateur

L'élève régule sa propre évolution en tant que communicateur : il utilise des stratégies métacognitives quand il se fixe des objectifs d'apprentissage, planifie, corrige ses erreurs, réfléchit à sa démarche, rectifie ses apprentissages et, enfin, cerne ses forces et ses faiblesses. Graduellement, il acquiert la connaissance de soi dont il aura besoin pour devenir un communicateur plus efficace et autonome en anglais. Il se fixe des objectifs d'apprentissage à court et à long terme et persévère afin de les atteindre (ex. il s'efforce de se risquer à communiquer son point de vue). L'élève est capable de se préparer en vue d'interagir oralement (ex. il examine et choisit les stratégies de communication adaptées à la situation). En cours d'interaction, il relève ses erreurs et les corrige. Guidé au besoin par l'enseignant et en discutant avec ses pairs, l'élève réfléchit à ses idées et points de vue personnels. Il réfléchit aussi à la précision de son répertoire linguistique ainsi qu'à l'utilisation appropriée des stratégies et des ressources. Il examine la façon dont il s'exprime et observe les conventions sociales (ex. en ajustant son registre de langue dans une situation formelle) pour interagir de façon respectueuse. L'élève donne et demande volontiers une rétroaction constructive et l'assimile pour améliorer cette compétence. Afin d'améliorer sa propre façon de communiquer, il observe la façon dont les pairs s'expriment. Il apporte les correctifs nécessaires afin de pouvoir continuer à s'améliorer. L'élève sait qu'il importe de faire appel aux stratégies métacognitives et recherche ou se crée des occasions où il pourra parler anglais à l'extérieur de la classe.

Évaluation de la compétence 1

Pour mesurer le développement de la compétence *Interagir oralement en anglais*, l'enseignant utilise les critères d'évaluation. Il observe la participation de l'élève aux interactions orales (ex. détermination à s'exprimer en anglais en tout temps, contribution aux interactions orales et persévérance). Il observe le contenu du message (ex. cohérence et pertinence, élaboration des idées) et l'articulation du message (ex. aisance et précision). Il observe également la façon dont l'élève gère les stratégies et ressources (ex. identification, choix et utilisation des stratégies et des ressources, et analyse de leur efficacité).

Compétence 1 et ses composantes

Participer activement aux interactions orales

Converser spontanément en anglais dans toutes les situations en classe • Contribuer aux discussions • Élaborer des points de vue personnels, des problématiques complexes et des idées abstraites • Perfectionner son répertoire linguistique et l'adapter au contexte • Exprimer des messages avec aisance • Utiliser des stratégies et des ressources

Construire le sens du message

Écouter activement les interlocuteurs • Tenir compte du contexte • Tenir compte des nuances de la langue • Comparer ses idées et points de vue personnels à ceux des autres • Utiliser des stratégies et des ressources

Interagir oralement en anglais

Réguler son évolution en tant que communicateur

Se fixer des objectifs d'apprentissage à court et à long terme • Corriger sa façon d'interagir oralement • Réfléchir à ses idées et points de vue, à son répertoire linguistique et à l'ensemble de ses stratégies et ressources • Donner, demander une rétroaction constructive et l'assimiler • Apporter les correctifs nécessaires pour améliorer son développement langagier

Critères d'évaluation

- Participation aux interactions orales
- Contenu du message
- Articulation du message
- Gestion des stratégies et des ressources

Attentes de fin de cycle

Participation aux interactions orales

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève est déterminé à s'exprimer en anglais en tout temps. Il communique en anglais avec assurance dans toutes les situations en classe. Il se risque à s'exprimer en anglais et à faire part de ses idées. Il persévère, même s'il commet des erreurs. Il contribue aux interactions orales lorsqu'il coopère pour faire part aux autres de ses idées et de ses points de vue et pour donner une rétroaction.

Contenu du message

Dans toutes les situations, l'élève peut communiquer avec une personne anglophone qui ne parle pas la langue maternelle de l'élève. L'élève transmet un message qui se rapporte au sujet et dont les idées sont cohérentes et correspondent à sa maturité cognitive. Son message est bien développé; ses points de vue sont appuyés par des faits, des exemples et des explications. Il élabore sur des problématiques complexes et des idées abstraites. Il tient compte de l'intention de communication et de l'interlocuteur et observe les conventions sociales pour interagir correctement.

Articulation du message

L'élève prête attention à l'articulation du message. Il communique en anglais avec spontanéité et aisance; il s'exprime oralement de façon structurée, avec facilité et fluidité, et il cherche peu ses mots. Il fait appel à un répertoire linguistique précis pour communiquer avec efficacité (ex. vocabulaire, grammaire, prononciation, intonation et registre de langue). Il emploie des expressions idiomatiques et des phrases complexes.

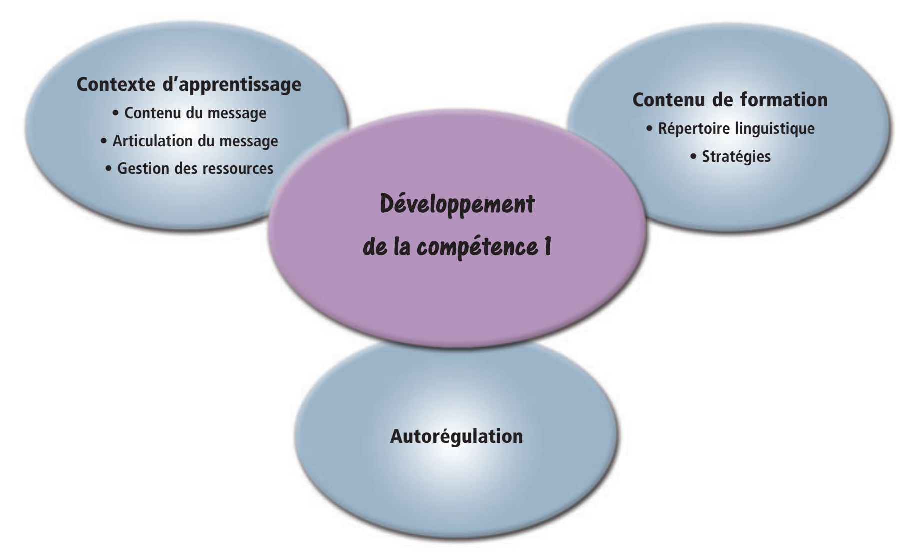
Gestion des stratégies et des ressources

L'élève s'efforce d'améliorer cette compétence. Il gère de façon autonome ses stratégies et ses ressources. Il dispose d'un ensemble de stratégies et de ressources et sait lesquelles utiliser selon la tâche à réaliser; il sait comment les utiliser et analyse leur efficacité tout au long de la tâche. Il régule efficacement son évolution en tant que communicateur. Il demande l'aide des pairs ou de l'enseignant au besoin et reconnaît que la classe constitue une source précieuse d'entraide. Il est un apprenant autonome, doté de stratégies et de ressources dont il aura besoin pour poursuivre son apprentissage, et ce, tout au long de sa vie.

Développement de la compétence 1

Lorsqu'il planifie les situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettront à l'élève de développer la compétence *Interagir oralement en anglais*, l'enseignant tient compte de différents paramètres liés au contexte d'apprentissage, aux éléments du contenu de formation à mobiliser et à l'autorégulation. Dans les tableaux des pages qui suivent, on décrit le niveau de complexité de chacun de ces paramètres et des éléments connexes en plus de fournir quelques exemples. On y précise également le niveau d'aide que doit fournir l'enseignant pour s'assurer de la progression de l'élève tout au long du cycle.

Afin d'ajuster la complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant doit trouver un juste équilibre entre les différents éléments de chacun des paramètres et ainsi proposer à l'élève un défi à sa mesure tout au long du cycle. Par exemple, au cours de la première année du cycle, il pourrait suggérer à l'élève une tâche sur un sujet familier, s'adressant à un interlocuteur connu et faisant appel à des ressources que l'enseignant aura lui-même fournies, mais qui vise une intention de communication plus complexe, exige un niveau de maîtrise de la langue plus élevé et nécessite un soutien de la part de l'enseignant pour l'autorégulation. Puisque les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie, lorsque l'enseignant planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation axées sur le développement de la compétence *Interagir oralement en anglais*, il doit se rappeler que, en règle générale, au moins une des deux autres compétences est également sollicitée.



CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Contenu du message

Développement de la compétence 1

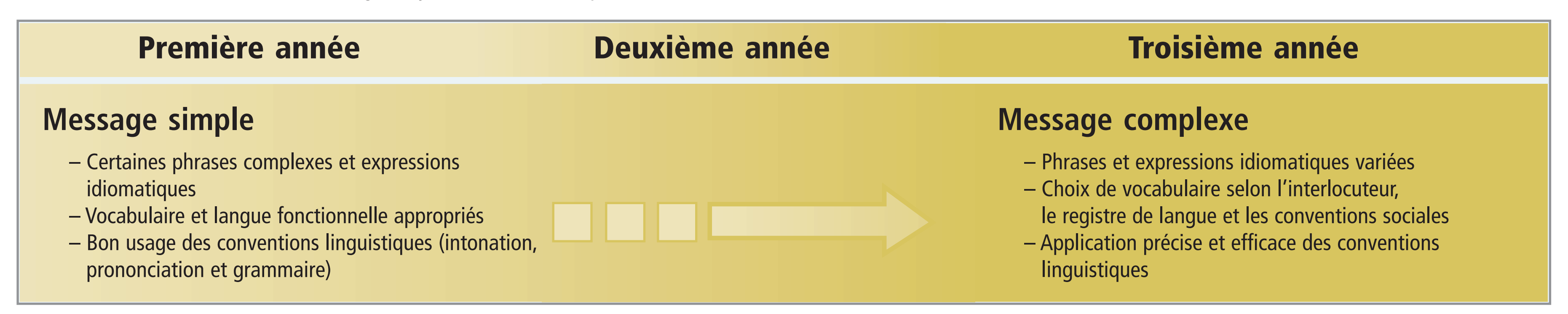
Pour planifier des situations d'interactions orales tout au long du cycle, l'enseignant tient compte du niveau de complexité des éléments énumérés ci-dessous. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Connu/simple	→	**Nouveau/complexe**
Sujet/information – Expériences, préoccupations et champs d'intérêt de l'élève – Environnement immédiat – Besoins – Culture personnelle de l'élève		**Sujet/information** – Connaissances antérieures limitées de l'élève – Problématiques complexes – Idées abstraites – Autres cultures
Interlocuteur – Pairs – Enseignant		**Interlocuteur** – Personnes inconnues de l'élève – Personnes de cultures différentes
Intention de communication – Expliquer des consignes – Poser des questions		**Intention de communication** – Exprimer des opinions – Défendre un point de vue

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Articulation du message

Développement de la compétence 1

L'enseignant tient compte du niveau de complexité du répertoire linguistique requis pour planifier des situations d'interaction orale tout au long du cycle. Voici des exemples.



Première année	Deuxième année	Troisième année
Message simple – Certaines phrases complexes et expressions idiomatiques – Vocabulaire et langue fonctionnelle appropriés – Bon usage des conventions linguistiques (intonation, prononciation et grammaire)	→	**Message complexe** – Phrases et expressions idiomatiques variées – Choix de vocabulaire selon l'interlocuteur, le registre de langue et les conventions sociales – Application précise et efficace des conventions linguistiques

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Gestion des ressources

Développement de la compétence 1

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les ressources matérielles et humaines que l'élève devra gérer pour pouvoir interagir oralement en anglais ainsi que le niveau d'aide à lui fournir. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Rôle de l'enseignant – Fournir les ressources matérielles (ex. outils de référence sur la langue fonctionnelle et amorces d'interaction orale) – Organiser le travail individuel, en dyade et en équipe (affectation des rôles et des tâches) – Établir les échéanciers – Encourager l'élève à être une ressource pour les autres dans les interactions orales (ex. entraide dans les discussions)	→	**Rôle de l'enseignant** – Encourager l'élève à activer ses connaissances antérieures et à utiliser les ressources disponibles – Aider l'élève à organiser son travail d'équipe et à respecter les échéanciers – Rappeler à l'élève son rôle de ressource pour les autres dans les interactions orales

CONTENU DE FORMATION

Développement de la compétence 1

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les éléments du contenu de formation que l'élève devra mobiliser pour pouvoir interagir oralement en anglais ainsi que le niveau d'aide à lui fournir.

	Première année	Deuxième année	Troisième année
Répertoire linguistique	**Rôle de l'enseignant** – Fournir des exemples d'interaction riche sur le plan linguistique (extraits de conversations authentiques) – Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
Stratégies – cognitives – de communication – socioaffectives	– Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socio-affectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire

AUTORÉGULATION

Développement de la compétence 1

L'enseignant fournit fréquemment l'occasion à l'élève de réfléchir à son apprentissage et à l'efficacité avec laquelle il coopère. Il lui fournit régulièrement une rétroaction sur cette réflexion et veille à ce que l'élève conserve des traces de son apprentissage et de son autorégulation (qu'il s'agisse d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs). Tout au long du cycle, l'enseignant effectue une transition de manière à établir de moins en moins les conditions d'autorégulation pour n'appuyer qu'au besoin l'élève dans sa gestion des stratégies métacognitives. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Rôle de l'enseignant – Enseigner de façon explicite les stratégies métacognitives – Fournir les ressources d'autorégulation nécessaires (ex. langue fonctionnelle, amorces, questions directives, outils d'évaluation) – Modeler l'utilisation des ressources – S'assurer que l'élève se fixe des objectifs d'apprentissage à court et à long terme – Assurer un suivi des efforts que l'élève déploie pour atteindre ses objectifs d'apprentissage	→	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à utiliser les stratégies métacognitives – Rappeler à l'élève d'avoir recours à des ressources et à d'autres stratégies – S'assurer que l'élève relève et corrige ses erreurs – S'assurer que l'élève analyse l'efficacité de ses stratégies – Encourager l'élève à donner une rétroaction aux autres – Encourager l'élève à parler de son apprentissage

Sens de la compétence

La compétence *Réinvestir sa compréhension des textes* vise à donner à l'élève la possibilité d'utiliser et d'assimiler les connaissances qu'il vient tout juste d'acquérir. L'élève écoute, lit et visionne une sélection variée de textes courants, littéraires et informatifs authentiques pour explorer des problématiques complexes, des idées abstraites ainsi que divers sujets en rapport avec les cultures anglophones, ou encore pour son plaisir personnel. L'élève construit le sens des textes grâce à la démarche de réponse. Il mobilise sa compréhension de ces textes dans des tâches de réinvestissement signifiantes. Les situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent sur des problématiques provenant des domaines généraux de formation fournissent des possibilités fréquentes de réinvestissement de la compréhension des textes et de développement des compétences transversales. Par exemple, s'il doit faire des recherches sur les sports extrêmes afin de porter un regard critique sur les modes de vie actuels, l'élève choisit des sources d'information pertinentes, compare les renseignements trouvés et établit des liens entre ses connaissances antérieures et la nouvelle information (domaine général de formation : *Santé et bien-être*; compétence transversale : *Exploiter l'information*).

L'élève construit le sens des textes grâce à la démarche de réponse. Il mobilise sa compréhension de ces textes dans des tâches de réinvestissement signifiantes.

La compétence *Réinvestir sa compréhension des textes* se développe en synergie avec les deux autres compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde. En effet, elle contribue au développement des compétences *Écrire et produire des textes* (ex. l'élève peut s'engager dans une tâche de réinvestissement lorsqu'il rédige une lettre d'opinion ou produit une caricature éditoriale visant à commenter un fait divers controversé) et *Interagir oralement en anglais* (ex. l'élève peut coopérer et discuter avec ses pairs lorsqu'il utilise la démarche de réponse afin de construire le sens d'un texte). Tout en développant cette compétence, l'élève enrichit ses connaissances sur les textes, perfectionne son répertoire linguistique et élargit l'ensemble de ses stratégies et ressources. En réinvestissant leur compréhension des textes, les élèves peuvent construire leur savoir ensemble.

Du premier au deuxième cycle du secondaire

Au premier cycle du secondaire, l'élève a écouté, lu et visionné des textes variés correspondant à son âge, à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement langagier. Grâce à la démarche de réponse, il est parvenu à mieux comprendre les textes. Il a utilisé les connaissances tirées des textes pour réaliser diverses tâches de réinvestissement.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève affine ses points de vue sur des sujets très variés. Il développe son autonomie tout en demeurant conscient du rôle qu'il joue au sein de la communauté d'apprenants. Il effectue des recherches et choisit des textes, participe à la planification des tâches de réinvestissement et assume une plus grande responsabilité dans le choix de la forme finale que prendront ces tâches. Il utilise la démarche de réponse plus efficacement et tient compte des caractéristiques internes et contextuelles des textes (voir la section *Textes*). Il prend en considération la rétroaction fournie par les autres et se sert de l'ensemble de ses stratégies et ressources pour poursuivre son évolution à titre d'auditeur, de lecteur et de spectateur.

Description des composantes de la compétence 2

Le développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes* s'articule autour des composantes suivantes : enrichir sa connaissance des textes; construire le sens des textes; réaliser une tâche de réinvestissement; et réguler son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur. Ces composantes correspondent aux aspects essentiels de la compétence. Elles décrivent les actions que pose l'élève lorsqu'il développe la compétence. Elles sont interdépendantes, non séquentielles et agissent en synergie.

Enrichir sa connaissance des textes

L'élève écoute, lit et visionne une variété de textes authentiques (ex. émissions de radio d'opinion publique, magazines, livres ou documentaires) pour

apprendre et se divertir. Il s'agit de textes qui correspondent à l'âge, aux champs d'intérêt et au niveau de développement langagier de l'élève et qui touchent à des problématiques de plus en plus complexes et à des idées de plus en plus abstraites. L'élève enrichit sa connaissance des textes acquise au cours du programme enrichi d'anglais, langue seconde, et du programme de français, langue d'enseignement, au premier cycle du secondaire, ainsi qu'à l'extérieur de la classe. Il élargit ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes. Les caractéristiques internes correspondent au sujet ou à l'information, au langage et aux éléments constitutifs d'un texte (ex. dans le cas d'une brochure explicative pour l'utilisation d'un téléphone cellulaire, le jargon technique, les étapes à franchir et les diagrammes). Les caractéristiques contextuelles correspondent à l'intention de communication, au destinataire et aux repères culturels d'un texte (ex. un vidéoclip visant à divertir les adolescents par la culture populaire). Il utilise les termes appropriés pour désigner les caractéristiques internes et contextuelles des textes qu'il écoute, lit et visionne (ex. dans le cas d'une bande dessinée, il parlera d'images, de phylactères, de personnages et du gag final). En explorant des textes médiatiques, l'élève examine l'importance et l'influence de ces textes sur sa vie et porte un regard critique sur la façon dont ils sont conçus. Lorsqu'il explore un texte, l'élève tient compte de sa portée culturelle; il s'informe sur le mode de vie dans différents pays et s'ouvre aux cultures anglophones. Il fait aussi appel à l'ensemble de ses stratégies (ex. activer ses connaissances antérieures) et ressources (ex. textes déjà utilisés en classe) pour enrichir sa connaissance des textes.

Construire le sens des textes

L'élève construit le sens de textes authentiques variés en utilisant la démarche de réponse : explorer le texte, établir un lien personnel avec le texte et généraliser au delà du cadre du texte (voir la section *Démarche de réponse*). Il explore le texte individuellement en faisant appel à des stratégies (ex. prédire et inférer) et à des ressources (ex. des textes déjà utilisés en classe et les pairs) afin d'en avoir une compréhension initiale. Il examine les caractéristiques internes et contextuelles du texte (ex. s'il s'est familiarisé avec les valeurs culturelles d'une communauté anglophone, il sera mieux placé pour comprendre un documentaire sur cette dernière). Il continue d'explorer le texte lorsqu'il fait appel à la compétence transversale *Coopérer* en faisant part aux autres de sa compréhension initiale et en négociant avec eux le sens. Il est aussi appelé à développer la compétence transversale *Exercer son jugement critique* en se faisant une opinion sur le texte, en exprimant son point de vue et en le comparant avec celui des autres, et en rectifiant sa vision s'il y a lieu. Il établit des liens personnels avec le texte en se reportant à ses propres expériences ou à celles des autres et fait des généralisations au delà du texte afin de situer une problématique dans un contexte plus vaste. Il explore des repères culturels, des problématiques complexes et des idées abstraites des textes (ex. le rôle de la femme dans différentes sociétés). Il établit des liens clairs entre sa compréhension et le texte et s'y réfère pour appuyer sa compréhension. Il laisse des traces de sa compréhension en consignant des renseignements, pensées, impressions et questions par différents moyens (ex. journaux de réponse et organisateurs graphiques). À mesure qu'il construit le sens des textes, l'élève perfectionne son répertoire linguistique (ex. nouveau vocabulaire et structures grammaticales) et prend conscience des différentes façons de communiquer, selon l'intention de communication et le destinataire (ex. il constate que le langage publicitaire de la mode vise spécialement à exercer une influence sur l'image de soi et les comportements).

Réaliser une tâche de réinvestissement

Lorsque l'élève est parvenu à une compréhension du texte, il réinvestit sa compréhension en choisissant, en organisant et en adaptant les connaissances qu'il y a puisées (soit les caractéristiques internes et contextuelles du texte) dans des tâches de réinvestissement signifiantes qui reflètent ses besoins, ses champs d'intérêt et ses forces. Une tâche de réinvestissement peut être de courte durée (ex. discussion visant à trouver une autre fin à un récit) ou plus élaborée (ex. production d'un court métrage visant à sensibiliser les gens après le visionnement d'un documentaire sur les problèmes auxquels font face les adolescents). Ces tâches se réalisent à l'aide des deux autres compétences *Interagir oralement en anglais* et *Écrire et produire des textes*, et viennent donc renforcer l'interdépendance des trois compétences du programme enrichi. L'élève, lorsqu'il examine tous les aspects d'une tâche de réinvestissement afin d'en déterminer le but, de cerner les ressources disponibles et d'en planifier la réalisation, exploite la compétence transversale

Se donner des méthodes de travail efficaces. Il établit des liens clairs entre la tâche de réinvestissement à accomplir et les textes qu'il a écoutés, lus et visionnés et s'assure que les connaissances qu'il réinvestit correspondent à celles puisées dans les textes originaux. Il utilise des stratégies (ex. recombiner) et des ressources (ex. logiciels informatiques) qui conviennent à la tâche.

Réguler son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur

L'élève régule sa propre évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur : il utilise des stratégies métacognitives quand il se fixe des objectifs d'apprentissage, planifie, corrige ses erreurs, réfléchit à sa démarche et rectifie ses apprentissages et, enfin, cerne ses forces et ses faiblesses. Graduellement, il acquiert la connaissance de soi dont il a besoin pour devenir un auditeur, un lecteur et un spectateur plus efficace et autonome à l'égard de textes en anglais. Il se fixe des objectifs d'apprentissage à court et à long terme et persévère afin de les atteindre; il peut, par exemple, s'efforcer de lire régulièrement un journal en anglais publié en ligne. Il examine son répertoire linguistique, l'ensemble de ses stratégies et ressources de même que ses connaissances sur les textes. Guidé au besoin par l'enseignant et en discutant avec ses pairs, l'élève réfléchit à l'utilisation qu'il fait de la démarche de réponse. Il se penche également sur ses tâches de réinvestissement et sur la façon dont il manifeste sa compréhension des textes. L'élève donne et demande volontiers une rétroaction constructive et l'assimile pour améliorer le développement de cette compétence. Il tient également compte de la façon dont les autres utilisent la démarche de réponse, réalisent les tâches de réinvestissement et utilisent la langue, les stratégies et les ressources. Il apporte les correctifs nécessaires afin de pouvoir continuer à s'améliorer. L'élève sait qu'il importe de faire appel aux stratégies métacognitives et il recherche ou se crée des occasions où il pourra écouter, lire et visionner des textes en anglais à l'extérieur de la classe.

Évaluation de la compétence 2

Pour mesurer le développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes*, l'enseignant utilise les critères d'évaluation. Il observe la participation de l'élève à la démarche de réponse (ex. persévérance en vue d'essayer de comprendre les textes et partage de sa compréhension avec les autres). Il observe les signes manifestes de la compréhension des textes (ex. réponses aux questions directives, utilisation d'amorces appropriées, liens clairs établis entre sa compréhension et le texte) et l'utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement (ex. choix, organisation et adaptation des caractéristiques internes et contextuelles des textes, et établissement de liens clairs entre la tâche de réinvestissement et les textes originaux). Il observe également la façon dont l'élève gère les stratégies et les ressources (ex. identification, choix et utilisation des stratégies et des ressources, et analyse de leur efficacité).

Compétence 2 et ses composantes

Enrichir sa connaissance des textes

Écouter, lire et visionner une variété de textes authentiques courants, littéraires et informatifs • Élargir ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes • Examiner l'influence des textes médiatiques • Tenir compte de la portée culturelle des textes • Utiliser des stratégies et des ressources

Construire le sens des textes

Utiliser la démarche de réponse • Tenir compte des caractéristiques internes et contextuelles des textes • Explorer des repères culturels, des problématiques complexes et des idées abstraites • Faire des liens entre sa compréhension et les textes • Perfectionner son répertoire linguistique • Utiliser des stratégies et des ressources

Réinvestir sa compréhension des textes

Réguler son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur

Se fixer des objectifs d'apprentissage à court et à long terme • Réfléchir à la démarche de réponse, à la tâche de réinvestissement, à son répertoire linguistique et à l'ensemble de ses stratégies et ressources • Donner, demander une rétroaction constructive et l'assimiler • Apporter les correctifs nécessaires pour améliorer son développement langagier

Réaliser une tâche de réinvestissement

Choisir, organiser et adapter les connaissances tirées des textes • Examiner tous les aspects d'une tâche de réinvestissement • Établir des liens clairs entre la tâche de réinvestissement et les textes • Utiliser des stratégies et des ressources

Critères d'évaluation

– Participation à la démarche de réponse
– Signes manifestes de la compréhension des textes
– Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement
– Gestion des stratégies et des ressources

Attentes de fin de cycle

Participation à la démarche de réponse

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève a une attitude positive à l'idée d'écouter, de lire et de visionner des textes authentiques en anglais. Il utilise la démarche de réponse avec assurance afin de construire le sens des textes. Il persévère en vue d'essayer de comprendre les textes, se risque à faire part de sa compréhension des textes et fait preuve d'ouverture d'esprit à l'égard de celle des autres. L'élève coopère lorsqu'il met en commun ses idées et ses opinions.

Signes manifestes de la compréhension des textes

L'élève écoute, lit et visionne une variété de textes authentiques en anglais qui correspondent à son âge, à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement langagier. Il s'agit de textes qui touchent à des problématiques complexes et à des idées abstraites. Il construit le sens des textes en utilisant efficacement la démarche de réponse et en tenant compte des caractéristiques internes et contextuelles des textes. Il formule sa compréhension, laquelle est clairement liée aux textes. Il explore les textes seul et avec d'autres avec assurance, établit des liens personnels signifiants avec les textes et fait des généralisations pertinentes pour examiner des problématiques dans une perspective plus large.

Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement

L'élève réinvestit les connaissances tirées des textes dans des tâches de réinvestissement variées. Il choisit, organise et adapte efficacement les connaissances tirées des textes (soit les caractéristiques internes et contextuelles) dans le cadre de tâches de réinvestissement. Il s'agit de tâches pertinentes et clairement en rapport avec les textes originaux.

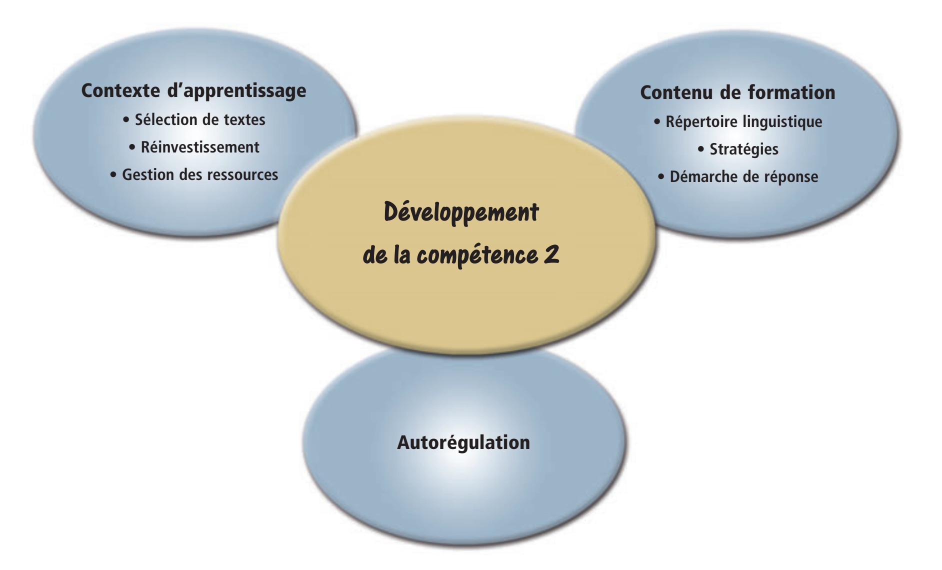
Gestion des stratégies et des ressources

L'élève s'efforce d'améliorer le développement de cette compétence. Il gère de façon autonome ses stratégies et ses ressources; il dispose d'un ensemble de stratégies et de ressources et sait lesquelles utiliser selon la tâche à accomplir; il sait comment les utiliser et analyse leur efficacité tout au long de la tâche. L'élève régule efficacement son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur. Il demande l'aide de ses pairs ou de l'enseignant au besoin et reconnaît que la classe constitue une source importante d'entraide. Il est un apprenant autonome, doté de stratégies et de ressources dont il aura besoin pour poursuivre son apprentissage, et ce, tout au long de sa vie.

Développement de la compétence 2

Lorsqu'il planifie les situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettront à l'élève de progresser dans le développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes*, l'enseignant tient compte de différents paramètres liés au contexte d'apprentissage, aux éléments du contenu de formation à mobiliser et à l'autorégulation. Dans les tableaux des pages qui suivent, on décrit le niveau de complexité de chacun de ces paramètres et des éléments connexes en plus de fournir quelques exemples. On y précise également le niveau d'aide que doit fournir l'enseignant à l'élève pour s'assurer de sa progression tout au long du cycle.

Afin d'ajuster la complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant doit trouver un juste équilibre entre les différents éléments de chacun des paramètres et ainsi proposer à l'élève un défi à sa mesure tout au long du cycle. Par exemple, au cours de la première année du cycle, il pourrait fournir à l'élève des ressources lui permettant de comprendre en profondeur des textes dont le sujet et les éléments constitutifs du texte sont simples, mais cependant proposer une tâche de réinvestissement plus complexe. Puisque les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie, lorsque l'enseignant planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation axées sur le développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes*, il doit se rappeler que, en règle générale, au moins une des deux autres compétences est également sollicitée.



CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Sélection de textes

Développement de la compétence 2

Tout au long du cycle, l'enseignant tient compte de la complexité des caractéristiques internes et contextuelles des textes que l'élève écoute, lit et visionne.

	Première année	Deuxième année	Troisième année
Caractéristiques internes	– Sujet ou information concret/connu – Langage simple – Éléments constitutifs simples		– Sujet ou information abstrait/nouveau – Langage complexe – Éléments constitutifs complexes
Caractéristiques contextuelles	– Intention de communication simple – Destinataires connus – Repères culturels connus		– Intention de communication complexe – Destinataires peu connus – Repères culturels peu connus

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Réinvestissement

Développement de la compétence 2

Tout au long du cycle, l'enseignant s'assure que l'élève choisit, organise et adapte les caractéristiques internes et contextuelles des textes dans des tâches de réinvestissement signifiantes. Il veille également à ce que l'élève établisse des liens clairs entre les tâches de réinvestissement et les textes qu'il a écoutés, lus et visionnés. Au début du cycle, l'enseignant choisit les caractéristiques internes et contextuelles des textes sur lesquels portent les tâches de réinvestissement. À mesure que l'élève progresse, l'enseignant lui laisse plus d'autonomie dans le choix des caractéristiques des textes devant faire l'objet de réinvestissement.

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Gestion des ressources

Développement de la compétence 2

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les ressources matérielles et humaines que l'élève devra gérer pour pouvoir réinvestir sa compréhension des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Rôle de l'enseignant – Fournir les ressources matérielles afin d'aider les élèves à comprendre des textes en profondeur (ex. questions directives, amorces et journal de réponse) – Fournir à l'élève des exemples de tâches de réinvestissement et l'aider à trouver celles qui lui conviennent – Modeler la réalisation de tâches de réinvestissement – Organiser le travail individuel, en dyade et en équipe (affectation des rôles et des tâches) – Établir les échéanciers – Encourager l'élève à être une ressource pour les autres lorsqu'il doit construire sa compréhension des textes et qu'il réalise des tâches de réinvestissement	→	**Rôle de l'enseignant** – Encourager l'élève à activer ses connaissances antérieures et à utiliser les ressources disponibles – Inciter l'élève à suggérer des exemples de tâches de réinvestissement – Aider l'élève à organiser son travail d'équipe et à respecter les échéanciers – Rappeler à l'élève son rôle de ressource pour les autres lorsqu'il construit sa compréhension des textes et qu'il réalise des tâches de réinvestissement

CONTENU DE FORMATION

Développement de la compétence 2

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les éléments du contenu de formation que l'élève devra mobiliser pour pouvoir réinvestir sa compréhension des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir.

	Première année	Deuxième année	Troisième année
Répertoire linguistique	**Rôle de l'enseignant** – Fournir les expressions de la langue fonctionnelle – Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
Stratégies – cognitives – de communication – socioaffectives	– Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire
Démarche de réponse	– Planifier des activités préalables à la lecture, à l'écoute et au visionnement de textes – Modeler chacune des étapes de la démarche de réponse	– Suggérer différentes activités préalables à la lecture, à l'écoute et au visionnement de textes – Veiller à ce que l'élève utilise et adapte la démarche de réponse	– Suggérer différentes activités préalables à la lecture, à l'écoute et au visionnement de textes – Veiller à ce que l'élève utilise et adapte la démarche de réponse

AUTORÉGULATION

Développement de la compétence 2

(Se reporter à la section *Autorégulation*, sous la rubrique *Développement de la compétence 1*)

COMPÉTENCE 3 Écrire et produire des textes

Sens de la compétence

La compétence Écrire et produire des textes *offre à l'élève une autre occasion de communiquer en anglais en lui permettant de s'adresser à un véritable destinataire dans une situation authentique d'écriture et de production de textes.*

La compétence *Écrire et produire des textes*[5] offre à l'élève une autre occasion de communiquer en anglais avec des gens des quatre coins du monde par l'intermédiaire de textes variés (ex. publicité, articles dans le site Web de la classe ou documentaires). Ce type de communication permet de s'adresser à un véritable destinataire et est un exemple de situation authentique d'écriture et de production de textes. L'élève fait appel au domaine général de formation *Médias*, qui vise la formation de consommateurs mieux avisés et davantage critiques à propos des idées, de l'information et de la culture qui lui sont présentées. Les démarches d'écriture et de production sont essentielles au développement de cette compétence et offrent à l'élève un cadre de travail. Les situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent sur des problématiques provenant des domaines généraux de formation fournissent des possibilités fréquentes d'écriture et de production de textes ainsi que de développement des compétences transversales. Par exemple, l'élève rédige une lettre de présentation et un curriculum vitæ en vue d'obtenir un emploi (domaine général de formation : *Orientation et entrepreneuriat*; compétence transversale : *Communiquer de façon appropriée*). Il peut aussi planifier et produire une campagne publicitaire pour la radio afin de promouvoir un événement communautaire à venir (domaine général de formation : *Médias*; compétence transversale : *Se donner des méthodes de travail efficaces*).

La compétence *Écrire et produire des textes* se développe en synergie avec les deux autres compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde. En effet, elle contribue au développement des compétences *Interagir oralement en anglais* (ex. l'élève interagit oralement lorsqu'il révise les textes de ses pairs et à chacune des étapes de la démarche de production) et *Réinvestir sa compréhension des textes* (ex. l'élève produit un bref bulletin de nouvelles après avoir effectué une recherche sur une problématique sociale importante). Tout en développant cette compétence, l'élève transmet clairement son point de vue, ses idées et ses messages en communiquant efficacement et en tenant compte de son intention de communication, du destinataire ciblé et de ses repères culturels. Il se familiarise également avec la structure des textes, c'est-à-dire les éléments constitutifs. La compétence *Écrire et produire des textes* permet aux élèves de construire leur savoir ensemble.

5. Texte écrit : mots écrits ou imprimés uniquement, résultant de la démarche d'écriture. Texte médiatique : texte pouvant être présenté à l'aide de plusieurs supports (audio, visuel ou numérique), résultant de la démarche de production.

Du premier au deuxième cycle du secondaire

Au primaire et au premier cycle du secondaire, l'élève a pu se familiariser avec la démarche d'écriture en français, langue d'enseignement, et en anglais, langue seconde. Au premier cycle du secondaire, il a commencé à adapter les démarches en fonction des textes à écrire et à produire. Il a été appelé à écrire et à produire des textes régulièrement et a commencé à mieux maîtriser les démarches.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève continue d'adapter les démarches pour écrire et produire des textes clairs et bien structurés. Il expérimente les différentes étapes des démarches ainsi que divers textes, modèles et ressources, puis il opte pour ceux qui lui conviennent le mieux selon le contexte. Lorsqu'il écrit des textes ou produit des textes médiatiques, l'élève est capable d'examiner des problématiques de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites, puisqu'il développe sa maturité cognitive et perfectionne son répertoire linguistique. Il découvre son propre style à mesure qu'il prend conscience de la façon dont lui et les autres apprennent et s'expriment en anglais. Il expérimente de nouvelles idées et des façons créatives de communiquer.

Description des composantes de la compétence 3

Le développement de la compétence *Écrire et produire des textes* s'articule autour des composantes suivantes : enrichir son répertoire de textes, utiliser les démarches d'écriture et de production, ainsi que réguler son évolution en tant qu'auteur et producteur. Ces composantes correspondent aux aspects essentiels de la compétence. Elles décrivent les actions que pose l'élève lorsqu'il développe la compétence. Elles sont interdépendantes, non séquentielles et agissent en synergie

Enrichir son répertoire de textes

L'élève écrit et produit régulièrement une grande variété de textes courants, littéraires et informatifs avec différentes intentions de communication (s'exprimer, informer ou inciter) et pour différents destinataires (ex. amis, pairs ou membres de la communauté). Il élargit sa connaissance de textes variés et de leurs caractéristiques internes et contextuelles (voir la section *Textes*) et exploite ces connaissances afin d'écrire et de produire ses propres textes. Pendant le deuxième cycle du secondaire, à mesure que se développe sa maturité cognitive, l'élève écrit et produit des textes portant sur sa culture et celle des autres. De plus, il écrit et produit des textes portant sur des problématiques de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites. Par exemple, l'élève fait appel aux domaines généraux de formation *Médias* et *Environnement et consommation* lorsqu'il doit écrire un article de journal pour comparer les préoccupations environnementales du Québec à celles d'un autre pays. Il est appelé à développer la compétence transversale *Exercer son jugement critique* lorsqu'il doit rédiger un texte à partir de faits et apprendre à citer ses sources d'information (ex. dans les notes de bas de page, la bibliographie ou le générique), puisqu'il commence à comprendre et à respecter les droits d'auteur. À titre de consommateur et de producteur de textes médiatiques, l'élève explore les techniques et conventions médiatiques (voir la section *Démarche de production*). L'élève perfectionne l'ensemble de ses ressources d'écriture et de production (ex. listes aide-mémoire pour la révision des textes et scénarios-maquettes) et développe la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*.

Utiliser les démarches d'écriture et de production

L'élève utilise les démarches d'écriture et de production avec de plus en plus d'efficacité. Avant de s'engager dans ces démarches, il prend le temps d'analyser les textes (c'est-à-dire qu'il les examine et les compare) et repère des modèles afin d'écrire et de produire ses propres textes. La démarche d'écriture se divise en cinq étapes : la préparation, la rédaction d'une ébauche, la révision, la correction et la publication (voir la section *Démarche d'écriture*). La démarche de production, quant à elle, comporte trois étapes : la préproduction, la production et la postproduction (voir la section *Démarche de production*). Pendant les démarches d'écriture et de production, l'élève travaille individuellement à certains moments, en coopération à d'autres moments. Il développe la compétence transversale *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* lorsqu'il cherche de nouvelles façons d'utiliser les démarches : il les expérimente et les adapte en fonction de la tâche à réaliser et de son style d'apprentissage. À mesure qu'il perfectionne son répertoire linguistique, l'élève élabore ses idées et ses points de vue personnels. Il porte une attention à la précision lorsqu'il écrit et produit un texte bien structuré sur un sujet spécifique, avec une intention de communication précise et pour un destinataire spécifique. Il est conscient de l'incidence du langage sur le destinataire et formule donc son texte de manière à produire l'effet voulu (ex. dans le cadre d'une campagne promotionnelle sur le recyclage, l'élève choisit un langage susceptible d'influencer les habitudes de consommation de sa communauté). L'élève découvre son propre style en tant qu'auteur et producteur de textes en examinant de quelle façon les autres écrivent et produisent des textes : il partage avec les autres sa façon d'utiliser la langue, les démarches, les ressources et les stratégies. Il utilise des stratégies (ex. établir des correspondances sémantiques et coopérer) et des ressources (ex. portfolios) appropriées, qu'il rectifie en fonction de ses besoins.

Réguler son évolution en tant qu'auteur et producteur

L'élève régule sa propre évolution en tant qu'auteur et producteur de textes : il utilise des stratégies métacognitives quand il se fixe des objectifs d'apprentissage, planifie, corrige ses erreurs, réfléchit à sa démarche et rectifie ses apprentissages et, enfin, cerne ses forces et ses faiblesses. Graduellement, il acquiert la connaissance de soi dont il a besoin pour devenir un auteur et un producteur de textes en anglais plus efficace et autonome. Grâce au fruit de sa réflexion, il se fixe des objectifs d'apprentissage à court et à long terme et persévère afin de les atteindre. Par exemple, il décide d'accorder plus d'importance à la révision et à la correction de ses textes. L'élève planifie les étapes de la réalisation des tâches. Il relève et corrige régulièrement ses erreurs. Guidé au besoin par l'enseignant et en discutant avec ses pairs, l'élève examine ses textes, son répertoire linguistique et l'ensemble de ses stratégies et ressources, et se penche sur l'utilisation qu'il fait des démarches d'écriture et de production. L'élève donne et demande volontiers une rétroaction constructive et l'assimile pour améliorer le développement de cette compétence. Il tient également compte de la façon dont les autres utilisent les démarches d'écriture et de production, la langue, les stratégies et les ressources. Il apporte les correctifs nécessaires afin de pouvoir continuer à s'améliorer. L'élève sait qu'il importe de faire appel aux stratégies métacognitives et recherche ou se crée des occasions où il pourra s'exercer à écrire et à produire des textes en anglais à l'extérieur de la classe.

Évaluation de la compétence 3

Pour mesurer le développement de la compétence *Écrire et produire des textes*, l'enseignant utilise les critères d'évaluation. Il observe la participation de l'élève aux démarches d'écriture et de production (ex. persévérance à utiliser et à adapter les démarches, ouverture à l'égard des points de vue des autres et expérimentation d'un style personnel). Il observe le contenu du message (ex. cohérence et pertinence du message, élaboration et originalité des idées) et sa formulation (ex. recours à un répertoire linguistique précis et utilisation des éléments constitutifs des textes). Il observe également la façon dont l'élève gère les stratégies et ressources (ex. identification, choix et utilisation des stratégies et des ressources, et analyse de leur efficacité).

Compétence 3 et ses composantes

Enrichir son répertoire de textes

Écrire et produire régulièrement une grande variété de textes avec différentes intentions de communication et pour différents destinataires • Approfondir ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes • Explorer des dimensions culturelles, des problématiques complexes et des idées abstraites • Explorer les techniques et les conventions médiatiques • Perfectionner l'ensemble de ses ressources d'écriture et de production

Utiliser les démarches d'écriture et de production

Analyser les textes • Adapter les démarches en fonction des tâches • Élaborer ses idées et ses opinions personnelles • Perfectionner son répertoire linguistique • Découvrir son propre style en tant qu'auteur et producteur • Utiliser des stratégies et des ressources

Écrire et produire des textes

Réguler son évolution en tant qu'auteur et producteur

Se fixer des objectifs d'apprentissage à court et à long terme • Réfléchir aux démarches et aux productions finales, à son répertoire linguistique et à l'ensemble de ses stratégies et ressources • Donner, demander une rétroaction constructive et l'assimiler • Apporter les correctifs nécessaires pour améliorer son développement langagier

Critères d'évaluation

– Participation aux démarches d'écriture et de production
– Contenu du message
– Formulation du message
– Gestion des stratégies et des ressources

Attentes de fin de cycle

Participation aux démarches d'écriture et de production

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève a une attitude positive à l'idée d'écrire et de produire des textes en anglais. Avec assurance, il utilise les démarches d'écriture et de production et les adapte en fonction de la tâche. Il fait preuve de persévérance, même devant les difficultés, et expérimente son style personnel. L'élève coopère et fait preuve d'ouverture à l'égard des points de vue des autres au cours des démarches d'écriture et de production.

Contenu du message

L'élève écrit et produit une grande variété de textes avec différentes intentions de communication et pour différents destinataires. Ses textes peuvent facilement être compris par une personne anglophone qui ne parle pas la langue maternelle de l'élève. Le contenu du message est en rapport avec le sujet, et les idées sont cohérentes. Son message est bien développé; ses points de vue sont appuyés par des faits, des exemples et des explications. Il élabore sur des problématiques complexes et des idées abstraites. La créativité et la maturité cognitive de l'élève transparaissent dans le contenu de ses textes. Il écrit et produit des textes qui respectent les exigences de la tâche ou son intention personnelle.

Formulation du message

L'élève prête attention à la formulation du message dans les textes qu'il écrit et produit. Il utilise un répertoire linguistique précis et efficace, il adapte le vocabulaire et les expressions idiomatiques au contexte et il applique les conventions linguistiques correctement (ex. ordre des mots, accords, orthographe, usage de la majuscule et ponctuation). Il sélectionne un langage lui permettant de produire l'effet voulu sur le destinataire visé. Il emploie un langage concret mais aussi un langage figuré, il compose des phrases simples ou complexes et il utilise efficacement les éléments constitutifs des textes. L'élève commet rarement des fautes de grammaire et s'efforce de perfectionner son style en tant qu'auteur et producteur.

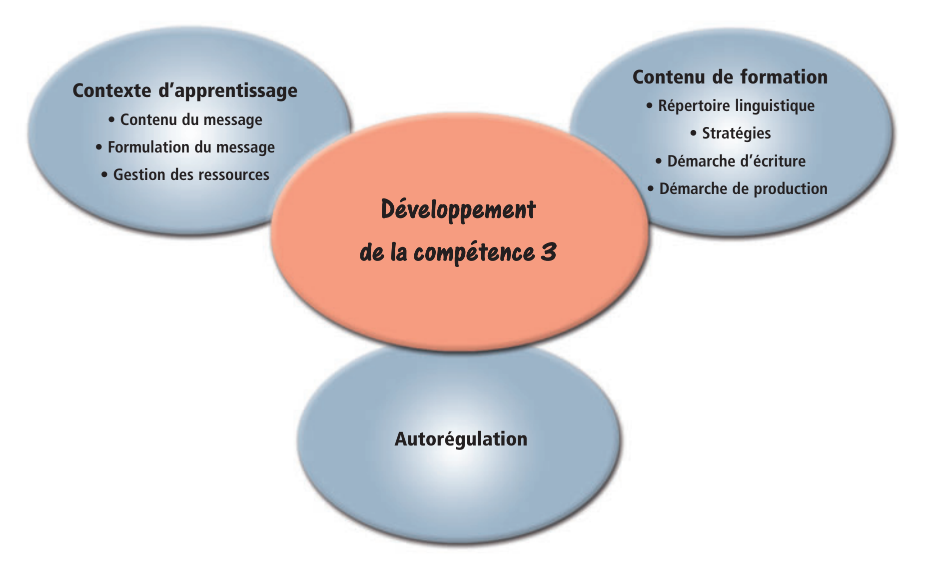
Gestion des stratégies et des ressources

L'élève s'efforce d'améliorer cette compétence. Il gère de façon autonome ses stratégies et ses ressources. Il dispose d'un ensemble de stratégies et de ressources et sait lesquelles utiliser selon la tâche à réaliser; il sait comment les utiliser et analyse leur efficacité tout au long de la tâche. Il parvient à réguler efficacement son évolution en tant qu'auteur et producteur. Il demande l'aide des pairs ou de l'enseignant au besoin et reconnaît que la classe constitue une source précieuse d'entraide. Il est un apprenant autonome, doté des stratégies et des ressources dont il aura besoin pour son apprentissage, et ce, tout au long de sa vie.

Développement de la compétence 3

Lorsqu'il planifie les situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettront à l'élève de progresser dans le développement de la compétence *Écrire et produire des textes*, l'enseignant tient compte de différents paramètres liés au contexte d'apprentissage, aux éléments du contenu de formation à mobiliser et à l'autorégulation. Dans les tableaux des pages qui suivent, on décrit le niveau de complexité de chacun de ces paramètres et des éléments connexes en plus de fournir quelques exemples. On y précise également le niveau d'aide que doit fournir l'enseignant pour s'assurer de la progression de l'élève tout au long du cycle.

Afin d'ajuster la complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant doit trouver un juste équilibre entre les différents éléments de chacun des paramètres et ainsi proposer à l'élève un défi à sa mesure tout au long du cycle. Par exemple, au cours de la première année du cycle, il pourrait suggérer à l'élève une tâche d'écriture sur un sujet simple, destiné à un destinataire connu et faisant appel à des ressources qu'il lui fournira, mais qui vise une intention de communication plus complexe, qui exige un niveau de maîtrise de la langue plus élevé et qui nécessite un soutien de la part de l'enseignant pour l'autorégulation. Puisque les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie, lorsque l'enseignant planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation axées sur le développement de la compétence *Écrire et produire des textes*, il doit se rappeler que, en règle générale, au moins une des deux autres compétences est également sollicitée.



CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Contenu du message

Développement de la compétence 3

Pour planifier des situations d'écriture et de production tout au long du cycle, l'enseignant tient compte du niveau de complexité des éléments énumérés ci-dessous. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Connu/simple	→	**Nouveau/complexe**
Sujet/information – Expériences, préoccupations et champs d'intérêt de l'élève – Environnement immédiat – Besoins – Culture personnelle de l'élève		**Sujet/information** – Connaissances antérieures limitées de l'élève – Problématiques complexes – Idées abstraites – Autres cultures
Destinataire – Pairs – Enseignant		**Destinataire** – Personnes inconnues de l'élève – Personnes de cultures différentes
Intention de communication – Décrire – Raconter – Expliquer		**Intention de communication** – Convaincre – Argumenter – Analyser

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Formulation du message

Développement de la compétence 3

Pour planifier des situations d'écriture et de production tout au long du cycle, l'enseignant tient compte du niveau de complexité des éléments énumérés ci-dessous. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Message simple – Certaines phrases complexes et expressions idiomatiques – Vocabulaire précis – Utilisation efficace de règles de grammaire ciblées **Éléments constitutifs simples d'un texte** – Ex. titres, illustrations et manchettes dans un journal		**Message complexe** – Variété de phrases complexes et d'expressions idiomatiques – Vocabulaire précis et efficace ainsi qu'une grammaire adaptée au contexte **Éléments constitutifs complexes d'un texte** – Ex. diagrammes, tableaux, présentation d'information suivant la méthode de la pyramide inversée dans un article de journal

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Gestion des ressources

Développement de la compétence 3

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les ressources matérielles et humaines que l'élève devra gérer pour pouvoir écrire et produire des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Rôle de l'enseignant – Fournir les ressources matérielles et en modeler l'utilisation (ex. modèles de textes, listes aide-mémoire pour la révision des textes, dictionnaires et TIC) – Organiser le travail individuel, en dyade et en équipe (affectation des rôles et des tâches) – Établir les échéanciers – Encourager l'élève à être une ressource pour les autres au cours des activités d'écriture et de production de textes		**Rôle de l'enseignant** – Encourager l'élève à activer ses connaissances antérieures et à utiliser les ressources disponibles – Faire participer davantage l'élève dans ses recherches – Aider l'élève à organiser son travail d'équipe et à respecter les échéanciers – Rappeler à l'élève son rôle de ressource pour les autres au cours des activités d'écriture et de production de textes

CONTENU DE FORMATION

Développement de la compétence 3

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les éléments du contenu de formation que l'élève devra mobiliser pour pouvoir écrire et produire des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir.

	Première année	Deuxième année	Troisième année
Répertoire linguistique	**Rôle de l'enseignant** – Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
Stratégies – cognitives – de communication – socioaffectives	– Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire
Démarches d'écriture et de production	– Modeler chacune des étapes des démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière à la préparation et à la rédaction de ses ébauches de textes écrits ou médiatiques – Encourager l'élève à expérimenter son style personnel	– Veiller à ce que l'élève utilise et adapte des démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière aux correctifs à apporter (ex. révision et correction) aux textes écrits ou médiatiques – Encourager l'élève à expérimenter son style personnel	– Veiller à ce que l'élève utilise et adapte des démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière aux correctifs à apporter (ex. révision et correction) aux textes écrits ou médiatiques – Encourager l'élève à expérimenter son style personnel

AUTORÉGULATION

Développement de la compétence 3

(Se reporter à la section *Autorégulation*, sous la rubrique *Développement de la compétence 1*)

Contenu de formation : Ressources essentielles au développement des trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, du 2e cycle du secondaire

CONTENU DE FORMATION

CULTURE
- Dimension esthétique
- Dimension sociologique
- Dimension sociolinguistique

RÉPERTOIRE LINGUISTIQUE
- Langue fonctionnelle
- Vocabulaire
- Conventions linguistiques
- Registre de langue
- Destinataire

TEXTES
- Types de textes
- Caractéristiques des textes

STRATÉGIES
- De communication
- D'apprentissage

DÉMARCHES
- Démarche de réponse
- Démarche d'écriture
- Démarche de production

Contenu de formation

Les éléments du contenu de formation constituent des ressources essentielles au développement des trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire. L'élève exploite ses connaissances antérieures en rapport avec ces éléments, acquises dans le cadre des programmes d'anglais, langue seconde, du primaire et du premier cycle du secondaire. Il fait également appel aux apprentissages tirés d'autres disciplines, par exemple dans ses connaissances sur les textes, acquises dans le cadre du programme de français, langue d'enseignement. Il explore différentes dimensions des cultures anglophones. Il expérimente et continue de perfectionner son répertoire linguistique ainsi que son utilisation des stratégies de communication et d'apprentissage. Il utilise diverses démarches pour approfondir sa compréhension des textes ainsi que pour en écrire et en produire. Tous les éléments du contenu de formation (culture, répertoire linguistique, stratégies, démarches, textes) sont prescrits et doivent être pris en considération dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Culture

Contenu de formation

À l'instar des programmes du primaire et du premier cycle du secondaire, le programme enrichi du deuxième cycle du secondaire favorise certes l'apprentissage de l'anglais, mais il met aussi en valeur les différentes cultures anglophones des quatre coins du monde. La culture englobe l'ensemble des croyances, des valeurs, des traditions, des us et coutumes et des modes de vie qui distinguent une collectivité. L'intégration de différentes dimensions de la culture dans le programme enrichi d'anglais, langue seconde, contribue grandement à développer la vision du monde de l'élève et à améliorer la compréhension qu'il a de sa propre culture et de celle des autres. L'élève écoute, lit et visionne des textes riches sur le plan culturel et est invité à participer à des voyages et à des sorties culturelles. Lorsque vient le temps de choisir et de discuter des dimensions de la culture à aborder, il est essentiel de prendre en considération les besoins, les champs d'intérêt et les capacités des élèves. Il importe également d'évoquer, en plus de la culture anglophone du Québec et du reste du Canada, celle d'autres collectivités anglophones (la culture américaine, irlandaise, écossaise, australienne, etc.) de même que celle des collectivités qui utilisent l'anglais comme langue seconde. Les repères culturels présentés doivent être exempts de représentations stéréotypées ou idéalisées de la société à laquelle ils appartiennent.

L'intégration de différentes dimensions de la culture dans le programme enrichi d'anglais, langue seconde, contribue grandement à développer la vision du monde de l'élève et à améliorer la compréhension qu'il a de sa propre culture et de celle des autres.

La culture touche tous les aspects de la communication. L'élève se familiarise avec les dimensions (esthétique, sociologique et sociolinguistique) de la culture pour mieux comprendre les anglophones et communiquer avec eux ainsi que pour adopter la conduite qui convient (ex. s'il doivent visiter un pays où l'on parle l'anglais). L'élève prend conscience du fait que les messages oraux, écrits et visuels peuvent être interprétés différemment selon la culture de l'auditeur, du lecteur ou du spectateur (ex. l'élève regarde un film à propos d'un autre pays et compare sa culture à celle du pays en question).

Les différentes dimensions de la culture présentées ci-dessous ne sont pas exhaustives.

Dimension esthétique de la culture

Sous la dimension esthétique se classent notamment les œuvres qui représentent et mettent en valeur les cultures anglophones :

- cinéma (ex. films de science-fiction, films d'action, drames sentimentaux et comédies);

– littérature (ex. contes populaires, mythes et légendes, poèmes, nouvelles, romans, biographies, autobiographies et littérature pour jeunes adultes);
– art dramatique (ex. théâtre et improvisation);
– musique (ex. chansons de feu de camp, chants traditionnels et populaires, chansons contemporaines et vidéoclips);
– danse (ex. danse traditionnelle et danse populaire);
– arts visuels (ex. peinture, sculpture et architecture);
– médias (ex. Internet, émissions de radio, journaux, magazines jeunesse et émissions de télévision : comédies de situation, dessins animés, téléromans, bulletins d'informations et messages publicitaires).

Dimension sociologique de la culture

Sous la dimension sociologique se classent, entre autres, les connaissances permettant à l'élève de comprendre les modes de vie et comportements qui caractérisent les diverses communautés de l'univers anglophone :

– organisation et nature de la famille (ex. figures d'autorité, rôles et responsabilités);
– relations interpersonnelles (ex. amitié, fréquentations et divertissements);
– sports et loisirs (ex. jeux et passe-temps);
– coutumes (ex. alimentation et mets traditionnels de différents pays, fêtes);
– conditions matérielles (ex. vêtements, logement et transports);
– héros et idoles (ex. athlètes, chefs politiques, musiciens et artistes);
– histoire (ex. lieux et événements historiques, musées);
– géographie (ex. caractéristiques naturelles et artificielles).

Dimension sociolinguistique de la culture

Sous la dimension sociolinguistique se trouvent, notamment, les connaissances nécessaires pour communiquer efficacement avec des anglophones :

– conventions sociales (ex. saluer quelqu'un, faire quelque chose à tour de rôle et exprimer poliment son désaccord);
– aptitudes paralinguistiques (ex. gestes et expressions du visage);
– code linguistique (ex. dialectes, accents et expressions idiomatiques);
– humour (ex. blagues, devinettes, jeux de mots et histoires à dormir debout).

Répertoire linguistique

Contenu de formation

Le répertoire linguistique contient des éléments essentiels au développement de la compétence linguistique en anglais. Avec le temps, l'élève se constitue un répertoire linguistique personnel qui correspond à l'expérience linguistique et aux connaissances qu'il a acquises. Il perfectionne ce répertoire tout en développant les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde. Le répertoire linguistique englobe la langue fonctionnelle, le vocabulaire, les conventions linguistiques (intonation, prononciation et grammaire), le registre de langue et le destinataire. L'élève puise dans ses connaissances du français pour développer son répertoire linguistique (ex. mots apparentés et ponctuation).

Langue fonctionnelle

La langue fonctionnelle facilite l'apprentissage de l'anglais dans le cadre des interactions orales. Elle repose sur l'emploi d'expressions figées et d'amorces ouvertes dans différents contextes. On présente ci-dessous des exemples d'expressions de la langue fonctionnelle auxquelles peut recourir l'élève pour interagir oralement en anglais, encourager la coopération, utiliser les démarches et réfléchir à son processus d'apprentissage :

– Rétroaction demandée, reçue ou donnée (ex. *Could you tell me what you think of…? I think you should/ought to…, Would you mind helping me with…? Let me put it this way, …, I didn't see it that way because…, I see what you mean. That's food for thought. You may/might want to…*)
– Partage d'information, particulièrement au cours de la démarche de réponse (ex. *I enjoyed/hated…, Let me tell you what I know…, I have (never)… before. What do you know about…? It is very interesting to see how…*)
– Promotion de la coopération (ex. *We might want to…, How about if/What if we…? Let's…, I'd like to know how to…, Do you think you could help me…? I think it would be better if…, We need to agree on this. Could we compromise? Shouldn't we try…? Why don't we…? What's your take on it?*)

La langue fonctionnelle repose sur l'emploi d'expressions figées et d'amorces ouvertes dans différents contextes.

– Effort commun visant à construire le sens des textes (ex. *I'd like to have your view on this. Do you want to know what I think? In other words, you think that…, That's how I see it; what about you? Let's discuss this together. I think we should get someone else's opinion. What did that make you think of? How did you react to…? Had/have you ever seen/heard/read anything like that before?*)
– Exploration des caractéristiques des textes (ex. *In this text we can find…, In this type of text we should find…, The type of language used is…, Who is our audience? What's our purpose?*)
– Planification de la production (ex. *Now that we have all the information about our subject, we can…, What media should we use? We need to divide up the research. Let's try to plan what happens first, second…, Let's brainstorm some ideas together before starting. I have some ideas about what the focus sentence could be. First, we have to decide what our purpose is and who our target audience will be.*)
– Réflexion sur son apprentissage de l'anglais (ex. *I think I had trouble with… because…, Using… made the task much easier because…, I'm getting better at… because…, I now know how to… because I tried…, If I'm stuck, I just have to…, Now I know what to practice. The part I like best about… is… because…, It's much easier to… when the team members know what to do, for example* : …)
– Objectifs d'apprentissage (ex. *To improve… I will…, I am going to use English outside the classroom to…, My goals for this class/week/month/term are…, I noticed my errors and will try to correct them by*…)

Vocabulaire

– Vocabulaire lié à l'environnement immédiat (ex. classe, école, personnel de l'école et maison)
– Vocabulaire lié aux champs d'intérêt et aux besoins de l'élève (ex. loisirs, relations personnelles, mode, musique, sport et carrière)
– Vocabulaire lié aux problématiques provenant des domaines généraux de formation
– Vocabulaire lié au développement des compétences transversales
– Vocabulaire lié aux stratégies de communication et d'apprentissage
– Vocabulaire lié aux démarches de réponse, d'écriture et de production
– Vocabulaire lié à la grammaire et aux caractéristiques des textes

Conventions linguistiques

Pour l'élève du deuxième cycle du secondaire, les conventions linguistiques se rapportent à l'intonation et à la prononciation ainsi qu'aux structures grammaticales, par exemple l'ordre des mots, les accords, la forme lexicale, l'orthographe, l'usage de la majuscule et la ponctuation. L'élève développe ses connaissances des conventions linguistiques et sa capacité de les utiliser lorsqu'il se risque à communiquer, qu'il expérimente la langue anglaise dans des situations signifiantes variées, qu'il reçoit une rétroaction appropriée et qu'il porte une attention particulière à ses erreurs de façon à pouvoir utiliser les formes correctes ultérieurement. Il bénéficie d'une rétroaction corrective et participe à des activités centrées sur les structures grammaticales qui tiennent compte de ses besoins immédiats et qui sont intégrées à des situations d'apprentissage et d'évaluation. Les erreurs grammaticales font partie intégrante du processus d'apprentissage de la langue. L'élève a souvent tendance à surutiliser les éléments fraîchement appris ou à les utiliser au mauvais moment, et il lui arrive même de régresser temporairement. Tout cela fait partie du développement normal de l'apprentissage d'une langue seconde.

Mettre l'accent sur la grammaire

Mettre l'accent sur la grammaire, c'est montrer à l'élève à communiquer tout en attirant son attention sur les structures de la langue anglaise dans le contexte d'une classe interactive.

Mettre l'accent sur la grammaire, c'est montrer à l'élève à communiquer tout en attirant son attention sur les structures de la langue anglaise dans le contexte d'une classe interactive. Bien que la communication en classe soit d'abord et avant tout centrée sur le sens du message, l'élève prend de plus en plus conscience des erreurs qu'il commet. Il sait que l'utilisation de structures précises contribue à la clarté du message. En utilisant la rétroaction spontanée, l'enseignant et l'élève composent avec les erreurs en contexte, au fur et à mesure qu'elles surgissent dans les interactions orales ou les communications écrites. L'enseignant fait appel au mode d'enseignement proactif lorsqu'il anticipe et planifie les notions grammaticales qui sont essentielles pour l'élève à la réalisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Il peut également mettre en évidence les structures grammaticales particulières d'un texte pour encourager l'élève à y porter attention.

Tout au long du programme enrichi d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire, l'élève expérimente la langue anglaise avec davantage d'assurance. En réfléchissant à la structure de la langue et aidé par les

ressources disponibles (ex. grammaires, pairs et enseignant), il tente de corriger ses erreurs. Pour pouvoir utiliser efficacement ces ressources et tirer parti des activités centrées sur les structures grammaticales, l'élève se familiarise avec la terminologie linguistique (ex. nom des temps de verbe et des parties du discours). Ses connaissances de la terminologie linguistique du programme de français, langue d'enseignement, facilitent l'acquisition de la terminologie en anglais.

Comment l'élève et l'enseignant mettent-ils l'accent sur la grammaire?

Lorsqu'il atteint un certain niveau de maîtrise de la langue anglaise, l'élève peut profiter d'une rétroaction spontanée, d'un mode d'enseignement proactif et de la mise en évidence des structures grammaticales d'un texte. Il est prêt à corriger lui-même ses erreurs et comprend l'importance de la précision dans ses interactions orales ou encore dans les textes qu'il écrit et produit. L'élève acquiert ce souci de la précision grâce aux activités centrées sur les structures grammaticales contextualisées, proposées en classe et dans les situations d'apprentissage et d'évaluation.

L'enseignant trouve le juste équilibre dans sa façon de recourir à la rétroaction spontanée, au mode d'enseignement proactif et à la mise en évidence des structures grammaticales d'un texte. Il doit tenir compte de la maturité langagière de l'élève, c'est-à-dire savoir où il en est dans l'apprentissage de la langue, avant de mettre l'accent sur une structure grammaticale donnée. Puisque l'élève acquiert implicitement certaines structures au cours des interactions usuelles dans les cours d'anglais, l'enseignant détermine quelles sont celles qui nécessitent une attention particulière. Il est normal que l'élève répète les mêmes erreurs en cours d'apprentissage; les structures qui posent des défis particuliers à l'élève doivent être réexpliquées régulièrement tout au long du cycle (ex. la terminaison en « s » des verbes conjugués au présent à la troisième personne du singulier).

Rétroaction spontanée

L'élève reçoit une rétroaction spontanée lorsque l'enseignant ou les autres élèves attirent son attention sur des erreurs qu'il a commises. Différentes techniques (se reporter aux *Techniques de rétroaction corrective*) peuvent être utilisées pour souligner ces erreurs. L'élève assimile la rétroaction reçue, se rend de plus en plus compte de ses erreurs et tente de les corriger. Au besoin, il fait appel à diverses ressources pour trouver la forme correcte. L'enseignant offre à l'élève une rétroaction corrective individuelle lorsqu'il relève certaines erreurs qui risquent de nuire à la compréhension du message ou encore pour en améliorer la précision sur le plan grammatical. S'il constate que plusieurs élèves commettent les mêmes erreurs grammaticales lorsqu'ils parlent ou écrivent, il conçoit des activités axées précisément sur ces erreurs et les propose à toute la classe. Pour être signifiantes, ces activités portent sur les erreurs commises par les élèves et sont présentées en contexte.

Techniques de rétroaction corrective[6]

L'**incitation** est une technique qui consiste à amener directement l'élève à utiliser la forme correcte. L'enseignant reprend la phrase de l'élève en marquant une pause à l'endroit stratégique pour que celui-ci la complète (ex. *It's a…*), pose des questions à l'élève pour qu'il indique la forme correcte (ex. *How do we say… in English?*) ou encore lui demande de reformuler la phrase qu'il a dite ou écrite (ex. *Could you say/write that another way?*).

La **demande de clarification** vise à indiquer à l'élève que son message a été mal compris ou mal exprimé et qu'il doit le répéter ou le reformuler (ex. *Pardon me…, What do you mean by…?*).

La **rétroaction métalinguistique** consiste à formuler des commentaires, à fournir de l'information ou à poser des questions sur la grammaticalité de ce qu'a écrit ou dit l'élève, sans lui fournir explicitement la forme correcte. Elle vise généralement à faire comprendre à l'élève qu'il a commis une erreur quelque part et fait appel à une terminologie grammaticale évoquant la nature de l'erreur (ex. *I didn't understand your verb. How do we say that verb in the past tense?*).

La **répétition** consiste, pour l'enseignant, à répéter uniquement l'erreur commise par l'élève. La plupart du temps, l'enseignant souligne l'erreur en variant son intonation (ex. *She sleep* ↑*?*).

Mode d'enseignement proactif

Lorsque l'enseignant élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation, il prévoit les difficultés de la langue que l'élève risque d'éprouver. Pour favoriser l'apprentissage et améliorer la précision de la langue, l'enseignant peut choisir une structure essentielle à la réalisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation et l'enseigner de façon explicite à l'élève en l'intégrant au contexte de la situation. L'apprentissage de la grammaire ne se fait pas nécessairement de façon linéaire. Il n'est donc pas nécessaire de prévoir un ordre prédéterminé dans l'enseignement des notions grammaticales. Le choix des notions à enseigner est dicté par la situation.

6. Ces techniques sont tirées de l'ouvrage de Lyster et Ranta (1997).

Mise en évidence des structures grammaticales

La mise en évidence permet à l'élève de mieux comprendre la fonction que joue une structure grammaticale dans la compréhension d'un message. Au départ, l'élève met en évidence les structures grammaticales d'un texte donné en se laissant guider par l'enseignant. Lorsqu'une structure particulière attire son attention, l'élève prend alors conscience de la fonction qu'elle remplit. Cette prise de conscience lui permettra d'acquérir cette structure, ultérieurement. À mesure qu'il progresse, l'élève commence à remarquer par lui-même les structures.

Les textes choisis par l'enseignant ou l'élève servent à mettre en évidence une structure particulière. L'enseignant explique comment la structure contribue au sens du message. En intégrant des activités de mise en évidence des structures grammaticales dans des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant saisit les occasions que lui offrent des textes pour l'enseignement de la langue. Il peut, par exemple, choisir un texte qui décrit les événements ayant entraîné le naufrage du *Titanic* pour attirer l'attention de l'élève sur les verbes conjugués au passé.

Registre de langue

Le registre de langue correspond au type de langage utilisé dans un contexte particulier. L'élève du programme enrichi d'anglais, langue seconde, expérimente des registres variés, allant du registre familier au registre formel, selon l'intention de communication, les repères culturels, le destinataire et le sujet traité.

Destinataire

Lorsqu'il parle ou qu'il écrit et produit un texte, l'élève du programme enrichi d'anglais, langue seconde, tient de plus en plus compte du destinataire auquel il s'adresse : pairs, famille, enseignants et autres membres de la communauté de l'élève, y compris la communauté virtuelle accessible par Internet.

Stratégies

Contenu de formation

Les stratégies sont des concepts, des actions, des comportements ou des techniques auxquels l'élève a recours pour résoudre un problème et favoriser l'apprentissage. Elles aident l'élève à prendre conscience des moyens grâce auxquels il peut apprendre avec le plus d'efficacité et transférer ces apprentissages dans de nouvelles situations. Ces stratégies sont enseignées de façon explicite et progressive. Au premier cycle du secondaire, l'élève a appris à utiliser plusieurs stratégies par modelage et incitation. Au deuxième cycle, il est soutenu dans la gestion de ses stratégies. La gestion des stratégies implique que l'élève dispose d'un ensemble de stratégies et sait lesquelles choisir selon la tâche à réaliser, il sait comment les utiliser et analyse leur efficacité tout au long de la tâche.

Les stratégies permettent à l'élève d'assumer la responsabilité de son apprentissage et, par conséquent, d'accroître sa motivation et son estime de soi. L'élève a recours aux stratégies pour surmonter les difficultés qui se présentent à lui de manière à atteindre ses buts et à tirer pleinement satisfaction des résultats obtenus.

Les stratégies permettent à l'élève d'assumer la responsabilité de son apprentissage et, par conséquent, d'accroître sa motivation et son estime de soi. L'élève a recours aux stratégies pour surmonter les difficultés qui se présentent à lui de manière à atteindre ses buts et à tirer pleinement satisfaction des résultats obtenus. Lorsque l'élève utilise efficacement les stratégies, il en ressort confiant et compétent.

Les stratégies de communication et d'apprentissage ci-dessous s'avèrent efficaces pour la plupart des apprenants d'une langue seconde. Il ne s'agit toutefois pas d'une liste exhaustive.

L'élève fait appel aux **stratégies de communication** pour résoudre les problèmes qui surviennent lorsqu'il participe à une interaction ou qu'il l'entretient.

- Faire des gestes (recourir à une action physique pour transmettre ou appuyer son message).
- Reprendre (répéter ce qu'une personne vient de dire pour vérifier sa propre compréhension).
- Reformuler (exprimer d'une autre façon).

- Faire de courtes pauses (se donner le temps de réagir).
- Substituer (utiliser une expression ou des mots moins précis [circonlocution] pour remplacer les mots exacts mais non connus).

Les **stratégies d'apprentissage** se classent en trois catégories : les stratégies **métacognitives**, les stratégies **cognitives** et les stratégies **socioaffectives**.

L'élève utilise les **stratégies métacognitives** aux fins d'autorégulation. Il les utilise pour se fixer des objectifs d'apprentissage, planifier, corriger ses erreurs, réfléchir à sa démarche, rectifier ses apprentissages et, enfin, cerner ses forces et ses faiblesses.

- Prêter une attention dirigée (décider de prêter attention à la tâche et d'éviter les distractions), ex. l'élève se demande : *Am I concentrating on what I have to do?*
- Prêter une attention sélective (décider à l'avance de porter attention à certains détails), ex. lorsque l'élève écoute l'enregistrement d'une conversation en anglais, il prête une attention particulière à la façon dont les gens s'y prennent pour interrompre poliment les interlocuteurs.
- Planifier (prévoir les éléments nécessaires à l'atteinte d'un but), ex. l'élève se demande : *What resources do I need? How will I carry out the task?*
- Rechercher ou créer des occasions pour s'exercer, ex. regarder la télévision en anglais ou naviguer sur Internet en anglais.
- S'autoévaluer (réfléchir à ses apprentissages), ex. l'élève se demande : *What did I learn? How did I learn it?*
- S'autocorriger (vérifier et corriger ses erreurs), ex. l'élève se dit : *I talked on the phone..., um, was talking on the phone when the doorbell rang.*
- Se fixer des buts et des objectifs (établir des buts à court et à long terme dans l'apprentissage de l'anglais), ex. l'élève se dit : *I will read a book in English for pleasure this week. By the end of high school, I will be bilingual.*

Les **stratégies cognitives** permettent de s'approprier ce qu'il faut apprendre ainsi que l'emploi d'une technique particulière visant à favoriser l'apprentissage.

- Activer les connaissances antérieures (établir un lien entre l'information nouvelle et ce qui est connu).
- Comparer (noter les similitudes et les différences importantes).
- Retarder la réponse (prendre le temps d'écouter et prendre la parole quand on est prêt).
- Inférer (deviner intelligemment à partir de tous les indices disponibles comme le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions connus, les indices visuels, les indices contextuels, l'intonation et les modèles).
- Pratiquer (réutiliser la langue dans des situations de communication authentiques).
- Prédire (formuler des hypothèses fondées sur ses connaissances antérieures, le sujet, la tâche à accomplir, le titre, les illustrations et le survol d'un texte).
- Recombiner (réunir d'une autre façon des petits segments signifiants).
- Parcourir (chercher un renseignement précis dans un texte).
- Survoler (lire rapidement un texte pour en avoir un aperçu global).
- Prendre des notes (consigner par écrit l'information pertinente).
- Transférer (utiliser les acquis récents dans un nouveau contexte).
- Établir des correspondances sémantiques (grouper des idées selon des attributs communs).

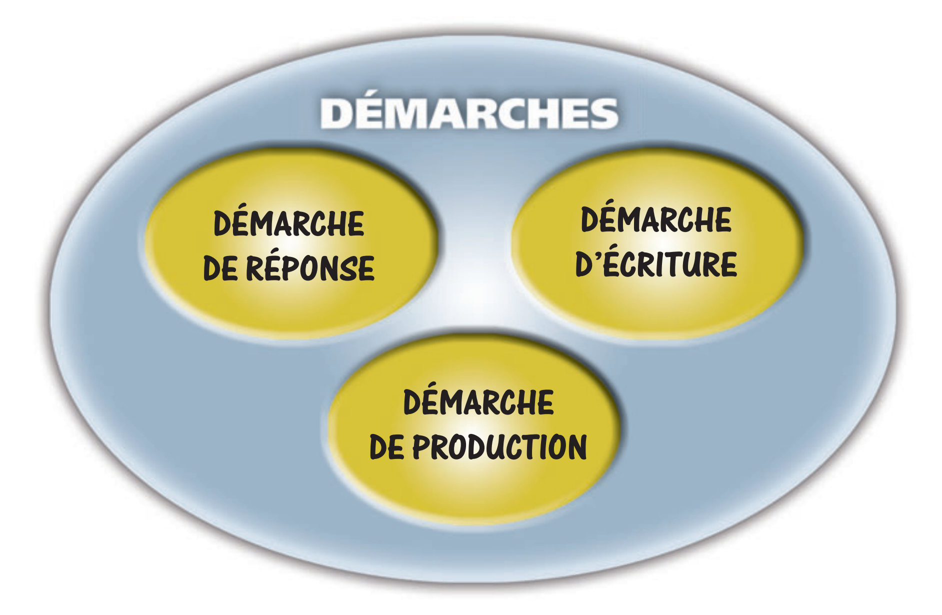
Les **stratégies socioaffectives** reposent sur l'interaction avec d'autres personnes ou le recours à des mécanismes de contrôle affectif visant à favoriser l'apprentissage.

- Demander de l'aide ou demander de répéter, de clarifier ou de confirmer.
- Poser des questions (demander une rétroaction ou demander d'être corrigé).
- Coopérer (travailler avec d'autres vers un but commun tout en donnant et en recevant de la rétroaction).
- Se familiariser avec les repères culturels (essayer de communiquer avec une personne anglophone, en apprendre le plus possible sur sa culture et s'exercer à s'exprimer en anglais avec elle).
- S'encourager et encourager les autres (être positif autant envers soi qu'envers les autres, constater que l'on est prêt et que l'on sait ce qu'il faut faire pour réaliser une tâche).
- Diminuer l'anxiété (atténuer la tension par la relaxation ou le rire ou en se rappelant les buts visés, les progrès accomplis et les ressources disponibles).
- Se récompenser (se féliciter soi-même lorsqu'on a réussi à accomplir une tâche).
- Prendre des risques (essayer de communiquer en anglais sans craindre de faire des erreurs).

Démarches

Contenu de formation

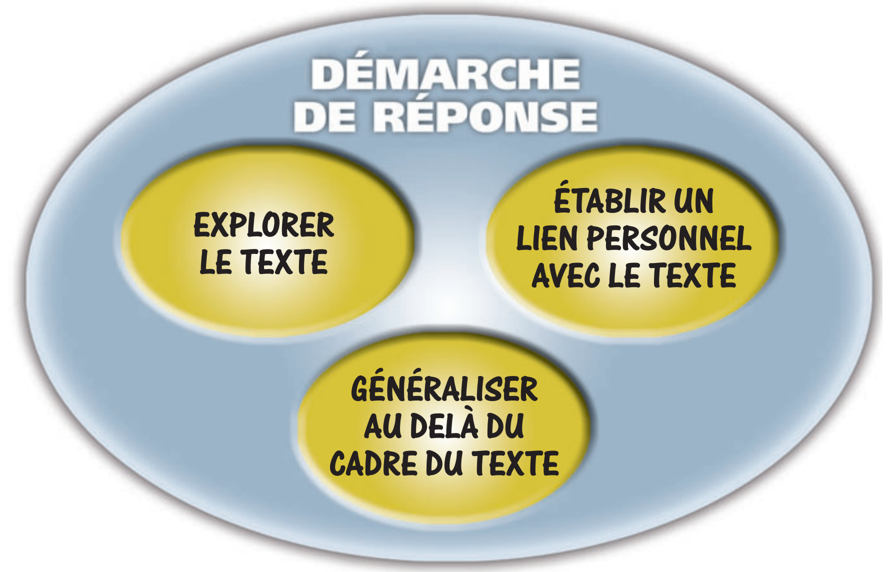
Les démarches sont des cadres qui aident l'élève à apprendre, à réfléchir et à s'améliorer dans les efforts qu'il déploie en vue de comprendre des textes en profondeur, d'en écrire et d'en produire. Une démarche est une série d'étapes, chacune comportant plusieurs éléments. Les étapes des démarches de réponse, d'écriture et de production sont récursives, c'est-à-dire que l'élève est libre d'aller et venir d'une étape à une autre. L'élève parcourt et adapte les étapes selon ses besoins, son style d'apprentissage et la tâche à réaliser. Lorsqu'ils utilisent les démarches, les élèves coopèrent et construisent leur savoir ensemble.



Démarche de réponse

Dans la démarche de réponse, l'élève, à titre d'auditeur, de lecteur et de spectateur, construit le sens des textes individuellement et avec d'autres. Au premier cycle du secondaire, l'élève a commencé à utiliser et à adapter la démarche de réponse pour comprendre les textes, tant dans leur sens littéral qu'en profondeur. Tout au long du deuxième cycle du secondaire, il continue à analyser les idées et les informations contenues dans les textes afin de mieux en saisir le sens. L'élève a besoin de l'aide de l'enseignant et de ses pairs pour interpréter le texte, faire des liens et ainsi approfondir sa compréhension initiale. Il voit comment les autres parviennent à comprendre et s'aperçoit que l'on peut construire le sens des textes de façons variées. La démarche de réponse se divise en trois étapes : explorer le texte, établir un lien personnel avec le texte et généraliser au delà du cadre du texte. En raison de la nature interactive de la démarche de réponse, l'élève parcourt souvent les trois étapes lorsqu'il négocie le sens des textes avec les autres élèves. Toutefois, il peut également se concentrer sur une seule des étapes.

L'élève utilise la démarche de réponse pour examiner les idées et les informations contenues dans les textes afin de mieux en saisir le sens.



Explorer le texte

L'élève travaille d'abord seul pour se familiariser avec le texte et en avoir une compréhension initiale. Il continue à construire le sens du texte en faisant part de sa compréhension aux autres. En discutant avec les autres, il vérifie, confirme et enrichit sa compréhension, puis retourne à ses notes pour apporter des ajustements à sa compréhension initiale.

Explorer le texte individuellement

Avant l'écoute, la lecture ou le visionnement, il importe que l'élève se prépare à réagir aux textes. Il peut :

- activer ses connaissances antérieures sur le type de texte ainsi que sur les caractéristiques internes et contextuelles;
- prédire le contenu des textes selon ses éléments constitutifs (ex. titres, illustrations ou effets sonores);
- se fixer une intention d'écoute, de lecture ou de visionnement (ex. se faire une idée générale, trouver un renseignement précis ou simplement pour se divertir);
- déterminer quelles stratégies (ex. prêter une attention dirigée, parcourir le texte ou le survoler) et quelles ressources (ex. journal de réponse[7]) il doit utiliser à l'étape de l'exploration;
- lire les questions directives et les amorces.

Pendant l'écoute, la lecture ou le visionnement, l'élève peut :

- essayer de confirmer ou d'infirmer ses premières hypothèses;
- répondre aux questions directives et compléter les amorces;
- cerner les éléments qu'il considère comme étant importants;
- visualiser les gens, les endroits ou les événements dont il est question dans le texte;
- marquer une pause pour revoir un passage particulièrement difficile à comprendre;
- établir des correspondances sémantiques afin d'organiser l'information;
- se poser des questions sur le texte et sur l'auteur;
- vérifier dans le dictionnaire le sens des mots clés.

Après l'écoute, la lecture ou le visionnement, il importe que l'élève se prépare à faire part aux autres de sa compréhension du texte. Il peut :

- répondre aux questions directives et compléter les amorces;
- consigner par écrit ses impressions, ses questions et des informations dans son journal de réponse;
- trouver des réponses aux questions qu'il a formulées avant et pendant l'écoute, la lecture ou le visionnement;
- essayer de mieux comprendre en établissant des liens directs avec le texte.

Explorer le texte avec les autres

L'élève continue de construire le sens du texte avec un partenaire ou en petit groupe. Il discute avec les autres de sa compréhension du texte afin de la vérifier, de la clarifier et de l'approfondir. Il peut :

- se servir des questions directives, des amorces et des notes consignées dans son journal de réponse;
- partager l'information qu'il juge importante ou digne d'intérêt;
- poser des questions qui subsistent;
- se reporter aux passages ou aux éléments du texte qui lui permettent de mieux comprendre;
- tenir compte du sens dégagé par les autres;
- donner, recevoir une rétroaction constructive et l'assimiler;
- conserver des traces de sa compréhension.

Établir un lien personnel avec le texte

L'élève établit un lien personnel avec le texte et ses expériences ou celles d'une autre personne, puis il fait part de ces liens aux autres. Pour ce faire, il peut :

- se servir des questions directives et des amorces;
- établir des liens entre le texte et ses opinions, ses expériences, ses champs d'intérêt, ses sentiments ou ses préoccupations;

7. En notant dans son journal de réponse ses premières impressions sur un texte, l'élève a la possibilité de consigner par écrit ses réflexions en vue de pouvoir y revenir plus tard afin de les étayer, les réutiliser, les modifier, voire les rejeter. Lorsque l'élève examine le texte avec ses pairs, il a déjà sous la main un compte rendu de sa propre réflexion et est prêt à faire part de sa compréhension.

- établir des liens entre le texte et les expériences d'une autre personne (ex. celles d'un personnage d'une émission de télévision ou d'un livre qu'il a lu);
- utiliser des stratégies d'apprentissage (ex. activer ses connaissances antérieures, comparer et recombiner);
- utiliser des ressources (ex. journal de réponse, pairs, textes antérieurs);
- faire part du lien personnel qu'il a établi avec le texte;
- se reporter au texte et à son journal de réponse pour expliquer ce lien personnel.

Généraliser au delà du cadre du texte

L'élève fait des généralisations au delà du cadre du texte en explorant les problématiques et les sujets sous une perspective plus vaste, plus générale. Il établit alors des rapprochements entre les événements, les informations avec sa communauté et la vie en général. Il découvre ses propres principes et valeurs ainsi que ceux de la société. Il développe son sentiment d'appartenance à la communauté et acquiert une meilleure compréhension du rôle qu'il peut être appelé à jouer au sein de la société. À cette étape, l'élève peut :

- se servir des amorces et des questions directives;
- examiner les problématiques d'un point de vue plus global; par exemple, un article relatant un cas d'intimidation à l'école pourrait inciter les élèves à discuter du problème de l'intimidation dans les écoles du Québec, ou encore un texte portant sur un héros local pourrait les amener à discuter des traits qui caractérisent ces personnes et à trouver des exemples de héros dans l'histoire ou la littérature;
- apprendre sur lui-même et développer son sentiment d'appartenance à la communauté; par exemple, un texte sur la pauvreté chez les enfants pourrait inciter les élèves à faire du bénévolat dans le cadre d'un programme de petits déjeuners servis dans une école primaire d'un milieu défavorisé, ou encore un article portant sur le sédentarisme chez les animaux domestiques pourrait amener les élèves à organiser des promenades de chiens dans le voisinage;
- se reporter au texte et à son journal de réponse pour appuyer ses généralisations.

EXEMPLES D'AMORCES OU DE QUESTIONS DIRECTIVES À UTILISER DANS LA DÉMARCHE DE RÉPONSE

	Amorces	Questions directives
Explorer le texte	I noticed that… I learned that… I understood that… I had trouble understanding… To understand the text, I… I found… very interesting because… That part made me think that… I believe the author is trying to… The text says that…	What did you learn from the text? What did you have trouble understanding? What strategies did you use to understand? What did you find interesting/important/surprising? What is the author trying to say? Who is the intended audience? How can you tell? What is the relationship between the characters/speakers? What details in the text support your ideas?
Établir un lien personnel avec le texte	I experienced something similar to that when… I can relate to that character because… I find that character interesting because… I knew someone who… I heard/read/saw something about this… I agree/disagree with… because… If I were in that situation, I would… If that happened in our school… Now that I know that… I might…	Have you ever experienced something like this? Which character do you find the most interesting/important/ surprising? Why? What is your opinion about what happened in the text? How would you or a friend react in this type of situation? Do you know anyone who acted in a similar way? How does the new information change the way you think about…? How would you do it differently/better?
Généraliser au delà du cadre du texte	In our community/province/country… This problem also exists in… This is caused by… I think people should… If we wanted to do something about this, we could…	Do we see similar situations/problems in our community? How do other cultures deal with similar issues? How should people act in this type of situation? How could you make people in your school/community more aware of this problem? What are the general elements of the problem?

DIFFÉRENTES FAÇONS DE SOUTENIR LA DÉMARCHE DE RÉPONSE

Journaux de réponse	Le journal de réponse peut se présenter sous forme de livret, de cahier, de dossier ou de fichier électronique. L'élève y prend des notes sur ce qu'il a écouté, lu, visionné ou discuté. Avant, pendant et après l'écoute, la lecture et le visionnement d'un texte, il peut y consigner ses réactions, questions, réflexions, prédictions ou commentaires ainsi que toute autre information qu'il considère comme importante.
Cercles de discussion	Les cercles de discussion sont des échanges menés en petits groupes pour parler des textes. La discussion peut porter sur un seul texte, sur différents textes écrits et produits par une personne, sur différents textes ayant trait au même sujet ou encore sur différents textes d'un même type. Le journal de réponse peut servir d'outil de préparation en vue des discussions.
Échanges éclairs	Les échanges éclairs permettent aux élèves de répondre brièvement et régulièrement aux textes en dyades ou en petits groupes. Le fait d'exploiter les structures de travail d'équipe[8], comme la structure penser-préparer-échanger (les élèves réfléchissent individuellement, partagent avec un partenaire, puis discutent en petit groupe ou en séance plénière) ou le tour de table (en petits groupes, les élèves font part de leur compréhension à tour de rôle) favorisent les interactions efficaces et équitables.
Questions ouvertes	Les questions ouvertes encouragent l'élève à réfléchir aux textes pour mieux les comprendre. Le texte peut fournir plus d'une réponse aux questions ouvertes. Ces questions sont formulées de manière à permettre à l'élève de mieux comprendre le texte dans son ensemble, d'en faire sa propre interprétation et d'y jeter un regard personnel et critique.
Jeux de rôles	En jouant un rôle, l'élève explore et exprime les pensées et les sentiments d'un personnage. Les jeux de rôles contribuent à approfondir sa perception des personnages dans un contexte particulier.
Improvisation	L'improvisation permet d'engager l'élève dans des activités spontanées, sans scénario ni préparation. C'est un bon moyen de susciter des idées, de créer des scènes et d'inventer des personnages. Il stimule la concentration et la coopération et fournit aux élèves une tribune propice à un échange rapide.
Organisateurs graphiques	Les organisateurs graphiques sont des schémas visuels que l'élève crée ou complète afin d'établir des liens entre des notions et d'illustrer la compréhension qu'il en a. Comme exemples d'organisateurs graphiques, citons les diagrammes de Venn, les cartes sémantiques, les lignes du temps, les schémas conceptuels, les organisateurs séquentiels, les sociogrammes et les organisateurs narratifs.
Collages	Les collages sont des compilations d'illustrations que l'élève juge importantes. Ils regroupent des éléments de textes que l'élève a écoutés, lus, visionnés ou examinés. L'élève y inclut des photographies, des symboles et des mots provenant de sources variées.
Théâtre du lecteur	L'élève choisit un passage d'un texte qu'il considère comme particulièrement important. Il en fait une lecture dramatique en tentant de bien rendre le ton et le sens du passage retenu.

8. Les exemples de structures de coopération sont tirés de l'ouvrage *Cooperative Learning*, de Spencer Kagan (1992).

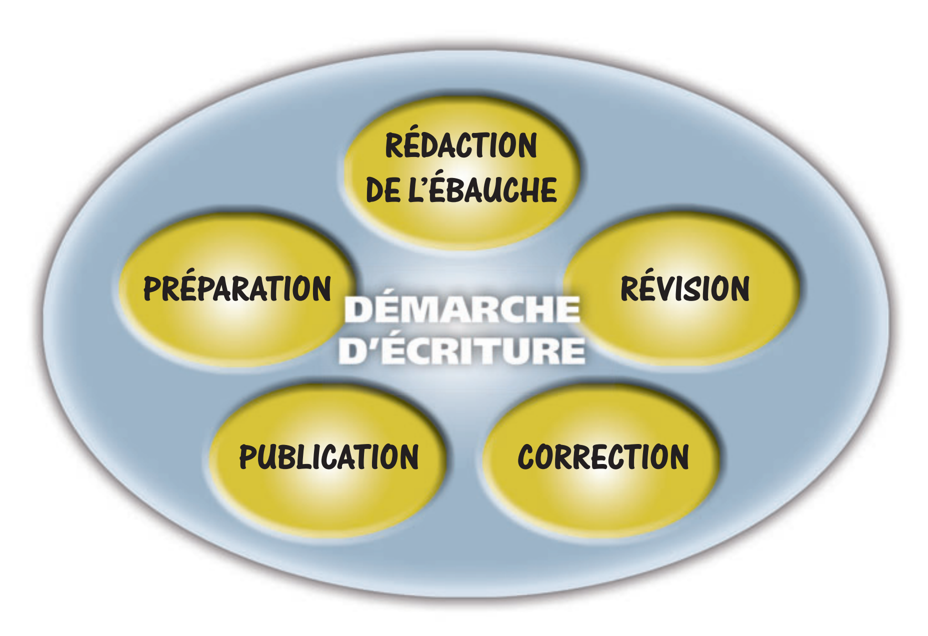
Avec le temps, l'élève adapte la démarche d'écriture lorsqu'il expérimente avec différents textes, outils, stratégies puis opte pour ceux qui lui conviennent le mieux, selon le contexte.

Démarche d'écriture

La démarche d'écriture fournit à l'élève un cadre lui permettant de créer des textes écrits ou imprimés. Au premier cycle du secondaire, l'élève a commencé à utiliser et à adapter la démarche d'écriture pour rédiger des textes variés. Au deuxième cycle du secondaire, il continue à écrire avec des intentions de communication variées tout en s'exprimant de façon cohérente et structurée. La démarche d'écriture se divise en cinq étapes : la préparation, la rédaction de l'ébauche, la révision, la correction et la publication. La préparation représente une étape essentielle à la réussite des étapes ultérieures. La publication est une étape facultative : l'élève peut mettre son texte au propre et, à l'occasion, le transmettre au destinataire ciblé. L'écriture est récursive en ce sens que l'élève est libre d'aller et venir d'une étape à une autre. Par exemple, même s'il en est à l'étape de la révision, il peut revenir à l'étape de la préparation pour trouver de nouvelles idées. Certains types de textes, tels que les courriels anodins, n'exigent pas de l'élève qu'il ait recours à chacune des étapes. De même, pour la prise de notes ou la consignation d'informations dans le journal de réponse, il n'utilise pas la démarche d'écriture. Avec le temps, il adapte la démarche d'écriture lorsqu'il expérimente avec différents textes, outils, stratégies puis opte pour ceux qui lui conviennent le mieux, selon le contexte. Tout au long de la démarche, il utilise des stratégies (ex. recombiner ou comparer). L'élève régule son évolution en tant qu'auteur en réfléchissant à son répertoire linguistique ainsi qu'à l'ensemble de ses stratégies et ressources. De plus, il évalue son utilisation de la démarche d'écriture, ses productions finales ainsi que celles des autres afin de trouver des moyens de s'améliorer. Bien que la démarche d'écriture repose sur la coopération et la discussion avec les pairs et l'enseignant, c'est à l'élève qu'incombe la tâche d'écrire le texte et qu'appartiennent les décisions finales concernant le contenu et le choix des mots.

Analyse des textes

Avant de s'engager dans la démarche d'écriture, l'élève a accès à des textes analogues à celui qu'il s'apprête à écrire. Il prend le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il repère les modèles qui se dégagent des textes en s'attardant particulièrement à leurs caractéristiques internes (sujet ou information, langage et éléments constitutifs) et contextuelles (intention de communication, destinataire et repères culturels). Il dresse une liste des principales caractéristiques que doit posséder un texte de qualité. Cette liste et les textes analysés constituent des références fort utiles pour l'élève lorsque celui-ci doit écrire son propre texte.



Préparation

Avant de commencer à écrire, l'élève doit se fixer des objectifs de communication clairs en considérant le texte et ses caractéristiques internes et contextuelles. À cette étape, l'élève peut :

- effectuer avec d'autres un exercice de remue-méninges afin de trouver des idées ou des sujets d'écriture (ex. *What do I want to write about? What topic would interest my audience?);*
- activer ses connaissances antérieures relatives au sujet choisi (ex. *What do I already know about the topic?*);
- définir son intention de communication (s'exprimer, informer ou inciter);

– cibler son destinataire (ex. *Who is my audience? What do they already know about the topic? How can I engage their interest?*);
– choisir le type de texte (ex. *Do I want to write a poem or a story?*);
– choisir le niveau de langage approprié (ex. *What kind of language will best suit my purpose and audience?*);
– faire un plan;
– effectuer les recherches nécessaires;
– réfléchir au sujet et trouver des idées;
– utiliser des ressources variées.

Rédaction de l'ébauche

L'élève commence à rédiger et se concentre sur le sens du message. À cette étape, il peut :

– noter ses idées, ses opinions, ses réflexions et ses impressions;
– aérer le texte pour laisser place aux modifications;
– rédiger en se reportant au plan;
– ajouter de nouvelles idées au plan en cours d'écriture;
– réfléchir aux idées déjà écrites;
– consulter ses pairs.

Révision

L'élève lit ce qu'il a écrit pour clarifier le sens de son texte et mieux organiser ses idées. À cette étape, il peut :

– réfléchir à ce qu'il a écrit;
– vérifier si le message et les idées sont clairement exprimés, s'ils sont bien structurés et si le choix des mots convient;
– vérifier si le texte convient à l'intention de communication, au destinataire et au contexte culturel;
– partager son texte avec ses pairs;
– accepter et assimiler la rétroaction;
– ajouter, substituer, supprimer et réorganiser des idées et des mots;
– retravailler son ébauche de texte.

Correction

L'élève se concentre sur la façon dont il a structuré son texte et sur la correction de ses erreurs (orthographe, usage de la majuscule, ponctuation, structures de phrase et usage de la langue). À cette étape, il peut :

– utiliser différentes ressources telles que les modèles, les dictionnaires, les thésaurus et les grammaires;
– consulter ses pairs et l'enseignant;
– accepter et assimiler la rétroaction;
– utiliser une liste personnalisée d'erreurs courantes à vérifier;
– corriger les erreurs et rédiger la version finale.

Publication (facultative)

Si l'élève décide de publier le texte, il peut :

– mettre son texte au propre;
– le transmettre au destinataire ciblé.

Au fil d'expériences de production variées, l'élève approfondit sa compréhension des médias, que ce soit en sa qualité de producteur ou de consommateur avisé.

Démarche de production

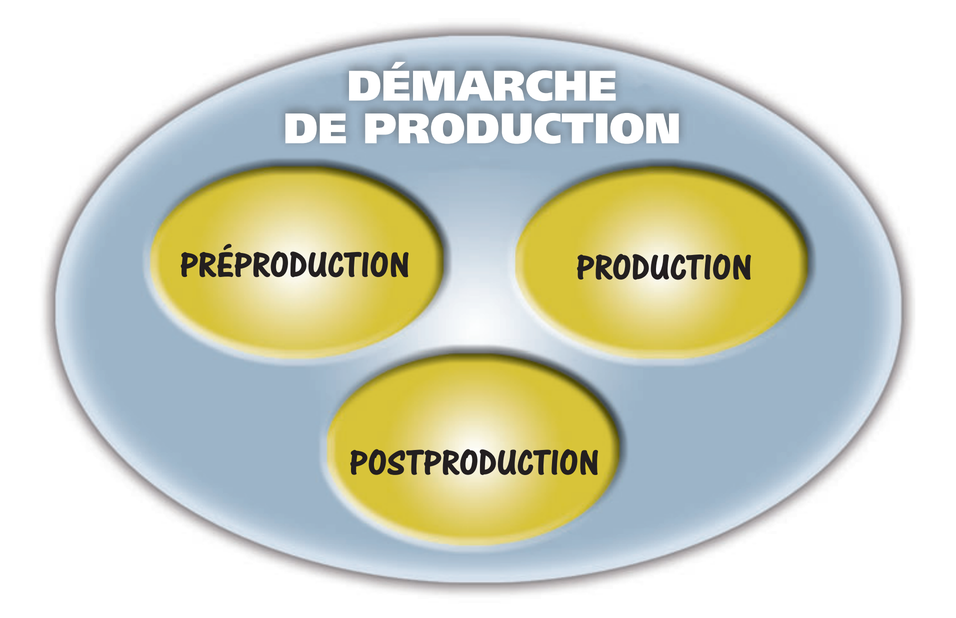
L'élève est souvent mis en présence de l'anglais par l'entremise des médias, que l'on pense aux émissions de télévision, aux jeux vidéo, aux vidéoclips et aux sites Web. Il est donc essentiel qu'il soit en mesure d'examiner d'un œil critique les messages qui lui sont transmis. Au fil d'expériences de production variées, l'élève approfondit sa compréhension des médias, que ce soit en sa qualité de producteur ou de consommateur avisé. Au cours de la démarche de production, l'élève s'exprime en créant des textes médiatiques variés (ex. affiches, enregistrements audio, courts métrages, présentations sur ordinateur ou pages Web) avec les autres élèves. Cette démarche repose sur la coopération et la discussion avec ses pairs et l'enseignant. L'élève négocie constamment des idées avec les autres membres du groupe, puisque c'est en équipe que se prennent les décisions concernant la production du texte.

Au premier cycle du secondaire, l'élève a participé à quelques projets de création de textes médiatiques en utilisant la démarche de production. Il a expérimenté les étapes de production et a commencé à les adapter en fonction de ses besoins. Au deuxième cycle du secondaire, l'élève continue d'adapter la démarche de production. Il est davantage en mesure de choisir le support médiatique, les outils, les stratégies et les ressources qui conviennent le mieux pour réaliser une tâche.

Il y a trois étapes dans la démarche de production : la préproduction, la production et la postproduction. Cette démarche est récursive, en ce sens que l'élève peut aller et venir d'une étape à une autre. Par exemple, même s'il est rendu à une étape ultérieure, il peut revenir à l'étape de préproduction pour fouiller davantage son sujet. Il convient de souligner qu'il n'a pas à utiliser la démarche en entier pour chaque texte. En effet, dans certains cas, l'élève n'aurait à parcourir que l'étape de la préproduction tandis que dans d'autres, il peut se rendre jusqu'à la postproduction. Cependant, dans tous les cas, l'élève doit réfléchir à son expérience de production.

Analyse des textes

Avant de s'engager dans la démarche de production, l'élève a accès à des textes médiatiques analogues à celui qu'il s'apprête à produire. Il prend le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il repère les modèles qui se dégagent des textes en s'attardant particulièrement à leurs caractéristiques internes (sujet ou information, langage et éléments constitutifs) et contextuelles (intention de communication, destinataire et repères culturels). Il dresse une liste des principales caractéristiques que doit posséder un texte médiatique de qualité. Cette liste et les textes analysés constituent des références fort utiles pour l'élève lorsque celui-ci doit produire son propre texte médiatique.



Préproduction

À l'étape de la préproduction, les élèves planifient la production de leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- effectuer un exercice de remue-méninges afin de trouver et d'explorer un sujet (ex. *What do we want to talk about ? What do we want to say about the topic?*);
- activer leurs connaissances antérieures sur le sujet choisi (ex. *What do we already know about the topic? What do we need to find out?*);
- effectuer des recherches;
- après consultation, choisir un support médiatique pour la production du texte (ex. *What medium will best suit our purpose and reach our audience?*);
- activer leurs connaissances antérieures sur les caractéristiques de textes analogues (ex. *What do we already know about text medium? What are the characteristics of an effective media text?*);
- définir l'intention de communication du texte (ex. *What do we want to accomplish with our text?*), c'est-à-dire s'exprimer, informer ou inciter;
- cibler le destinataire (ex. *Who is our audience and how can we best address them?*), c'est-à-dire le ton, le niveau de langue, la connaissance du domaine et le degré d'intérêt;
- écrire une phrase qui résume l'objectif de la production (ex. *Our group is going to create a news article for the school Web site, highlighting the purpose of an upcoming fundraising event.*), et qui guidera le groupe tout au long de la tâche;
- déterminer quel niveau de langue et quel type d'images, de conventions et de techniques médiatiques conviennent le mieux à l'intention de communication et au destinataire;
- utiliser des stratégies (ex. prendre des notes, établir des correspondances sémantiques et inférer) et des ressources (ex. portfolios, travaux antérieurs et journal de réponse);
- créer un scénario-maquette (c'est-à-dire un schéma visuel de la production comprenant divers éléments, tels que l'action illustrée à l'aide d'une série de vignettes, ainsi que la durée, les conventions et les techniques médiatiques et la partie narrative ou les dialogues pour chaque vignette);
- si nécessaire, rédiger un scénario en suivant la démarche d'écriture (ex. un scénario dans le cas d'un court métrage ou un court texte pour accompagner une publicité);
- déterminer les rôles et les responsabilités des membres du groupe;
- dans un carnet de bord de groupe, conserver des traces du processus et de l'apprentissage à toutes les étapes de la production (ex. consigner les décisions prises par le groupe, la documentation nécessaire et les questions à poser à l'enseignant);
- valider les idées à intégrer dans le texte auprès des pairs et de l'enseignant;
- apporter des correctifs au plan selon la rétroaction reçue.

Production

À l'étape de la production, les élèves produisent leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- créer le texte médiatique en faisant appel aux stratégies et aux ressources nécessaires et en tenant compte des décisions prises à l'étape de la préproduction;
- utiliser les conventions et les techniques médiatiques, telles que les images, les symboles, les panneaux, les logos et la narration;
- faire appel aux technologies de l'information et de la communication;
- valider la version préliminaire de la production auprès d'un groupe témoin (ex. petit groupe formé de pairs et de l'enseignant);
- apporter les corrections et les dernières retouches, compte tenu de la rétroaction fournie par le groupe témoin.

Postproduction

À l'étape de la postproduction, les élèves présentent et évaluent leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- présenter le texte au destinataire;
- examiner et évaluer, individuellement, puis avec l'enseignant et le groupe, les éléments suivants :
  - les réactions et commentaires du destinataire,
  - la démarche de production,
  - la coopération,
  - le répertoire linguistique,
  - la version finale de la production,
  - les objectifs à poursuivre pour les productions ultérieures.

CONVENTIONS ET TECHNIQUES MÉDIATIQUES À EXPLORER DANS LA DÉMARCHE DE PRODUCTION

Mise en page	Agencement de tous les éléments visuels (ex. titres, texte et illustrations) dans une page, une affiche, une brochure, une page Web, etc., afin d'attirer l'attention et de transmettre efficacement le message	
Symbole	Représentation graphique permettant d'exprimer des nuances de sens plus subtiles et de rendre une production plus agréable sur le plan esthétique	
Trame sonore	Son direct	Son enregistré sur bande simultanément avec l'image
	Son doublé	Son ajouté lorsque la production est terminée
	Narration hors champ	Commentaire ajouté à une production
	Effets sonores	Bruits qui accompagnent l'action Ambiance qui aide à situer l'auditeur ou le téléspectateur dans le contexte (ex. vent, bris de verre ou pas d'un animal qui court)
	Musique	Ambiance de fond qui permet d'établir le rythme de l'action
Image	Plan de caméra	Plan d'ensemble : image du sujet et de la majeure partie du décor Plan moyen : image centrée sur le sujet et sur une partie du décor Gros plan : image très rapprochée d'une petite partie du sujet (ex. image du visage d'un personnage)
	Angle de prise de vues	Angle et hauteur à partir desquels la caméra filme la scène
	Mouvement de caméra	Mouvement panoramique : déplacement horizontal de la caméra pour suivre l'action Zoom avant et arrière : changement progressif de cadrage vers l'avant ou vers l'arrière pendant la prise de vue, sans déplacement de caméra
	Transitions	Coupure : passage d'un plan à un autre sans transition Fondu à l'ouverture et à la fermeture : apparition ou disparition graduelle de l'image
	Vitesse de déroulement de la bande ou de l'action	Temps réel (ex. un clip de dix minutes peut correspondre à un événement de dix minutes) Temps comprimé : choix de ne pas tout montrer entre les séquences, entre les scènes et à l'intérieur des scènes Ralenti : ralentissement de l'action pour produire un effet dramatique Accéléré : accélération des mouvements afin de créer un effet saisissant ou comique Retour en arrière : interruption de l'action pour revenir dans le temps sur un événement passé

Textes

Contenu de formation

Dans la classe d'anglais, langue seconde, des textes authentiques sont utilisés en vue d'offrir un environnement linguistique et culturel riche, propice à l'apprentissage de l'anglais.

Le terme « texte » désigne toute forme de communication (orale, écrite et visuelle) faisant appel à l'anglais (ex. émissions de radio, pétitions, bandes-annonces pour un film). Dans la classe d'anglais, langue seconde, des textes authentiques sont utilisés en vue d'offrir un environnement linguistique et culturel riche, propice à l'apprentissage de l'anglais. Les textes authentiques sont des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones. Les documents produits ou adaptés par l'enseignant peuvent être considérés comme authentiques s'ils ressemblent à ceux qu'est susceptible de rencontrer l'élève en situation réelle. L'élève écoute, lit, visionne, écrit et produit des textes. Il se familiarise avec une variété de textes qui correspondent à son âge, à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement langagier en anglais. Il est appelé à travailler à partir de textes de son choix, mais aussi à partir de ceux qui sont sélectionnés ou suggérés par l'enseignant.

Types de textes

Il existe un vaste éventail de textes, que l'on peut classer en trois catégories : les textes courants, les textes littéraires et les textes informatifs. Un même texte peut appartenir à plus d'une catégorie (ex. la biographie d'une vedette de cinéma peut se trouver dans la catégorie des textes courants et dans celle des textes informatifs). Voici des exemples de textes des trois types :

Les textes médiatiques peuvent se présenter à l'aide de différents supports : audiovisuel (ex. télévision), visuel ou imprimé (ex. journaux), numérique (ex. présentation multimédia) et audio (ex. émission de radio).

Caractéristiques des textes

Pour pouvoir écouter, lire, visionner, écrire et produire des textes avec davantage d'efficacité, l'élève tient compte des caractéristiques internes et contextuelles.

Pour pouvoir écouter, lire, visionner, écrire et produire des textes avec davantage d'efficacité, l'élève doit reconnaître les modèles de textes et leur structure. Il doit prendre le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il examine les caractéristiques internes et contextuelles des textes et emploie les termes appropriés pour les désigner (ex. dans le cas d'un journal, il parlera de gros titres, de photos, de manchettes et d'éditorial).

Lorsqu'il examine les caractéristiques internes d'un texte, l'élève prend en considération le sujet ou l'information et le langage. Par exemple, un article provenant d'un cybermagazine sur les sports sera présenté dans un langage concret, très descriptif et technique. Il tient compte également des éléments constitutifs du texte, c'est-à-dire la façon dont l'information est organisée et présentée dans ce texte. Pensons aux articles de journaux, qui sont présentés suivant le schéma de la pyramide inversée : l'information générale figure en premier, suivie de l'information spécifique.

L'élève tient également compte des caractéristiques contextuelles du texte pour pouvoir situer ce dernier en contexte. Il examine l'intention de communication[9] du texte (s'exprimer, informer ou inciter), le destinataire (ex. pairs, enseignant ou adultes de son entourage) ainsi que les repères culturels. Par exemple, un cybermagazine sportif pourrait avoir les jeunes du Québec pour destinataire cible. Afin de susciter l'intérêt de ce destinataire en particulier, l'auteur devrait traiter davantage d'événements sportifs qui se déroulent dans cette province. Si, par ailleurs, l'élève lisait un cybermagazine sportif publié en Australie, il remarquerait sans doute des différences culturelles, le destinataire cible – les Australiens – s'intéressant à d'autres sports.

9. Un même texte peut avoir plusieurs intentions de communication. Par exemple, une fable peut permettre à l'auteur de s'exprimer (littérature) et d'inciter (morale).

Caractéristiques des textes		
Caractéristiques internes	**Sujet/information**	Ex. sujets en rapport avec les champs d'intérêt, les besoins, les expériences et les préoccupations de l'élève
	Langage	Ex. langage technique dans un manuel d'instructions ou langage au sens figuré dans un poème
	Éléments constitutifs	Ex. scènes, angles de prise de vues, générique, distribution, mise en scène et action dans une comédie de situation télévisée Ex. images, phylactères, couleurs, dessins, personnages, humour, sarcasme et gag final dans une bande dessinée Ex. actes, scènes, indications scéniques, dialogues, accessoires, effets spéciaux, rôles, mise en scène, intrigue, thème et ironie dans une pièce de théâtre Ex. vers, mètre, rime, distique, métaphore, comparaison et symbolisme dans un poème Ex. identification de la station, manchette, commentaires et technique de la pyramide inversée dans un bulletin d'informations Ex. clauses imprimées en petits caractères, sous-titres, espaces à remplir, section des renseignements personnels située au haut de la page dans un formulaire de demande d'emploi
Caractéristiques contextuelles	**Intention de communication**	S'exprimer : un texte visant à communiquer des sentiments, des émotions et des attitudes (ex. pour décrire une entrevue d'embauche) Informer : un texte visant à énoncer des faits (ex. pour expliquer une façon de procéder) Inciter : un texte visant à influencer un comportement ou une perception (ex. pour persuader quelqu'un d'acheter un produit)
	Destinataire	Ex. famille, amis, pairs, enseignants, membres de la communauté, décideurs et collectivité mondiale
	Repères culturels	Ex. repères de la culture personnelle de l'élève ou d'autres cultures dans les textes

Bibliographie

Note – Les ouvrages et articles figurant dans une catégorie peuvent contenir de l'information relevant d'autres catégories.

Apprentissage d'une langue seconde

ATWELL, Nancie. *In the Middle, New Understandings About Writing, Reading, and Learning*, Concord, Irwin Publishing, 1998.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*, 4e éd., White Plains, Longman, 2000.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2e éd., White Plains, Longman, 2001.

CELCE-MURCIA, Marianne (dir.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle and Heinle, 2001.

CHAMOT, A. U. et J. Michael O'Malley. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive-Academic Language Learning Approach*, Reading, Addison-Wesley, 1994.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2e éd., Oxford, Oxford University Press, 2000.

LIGHTBOWN, Patsy M. et Nina Spada. *How Languages Are Learned*, 2e éd., Oxford, Oxford University Press, 1999.

RIVERS, Wilga M. *Interactive Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

SHRUM, Judith L. et Eileen W. Glisan. *Teacher's Handbook. Contextualized Language Instruction*, Boston, Heinle and Heinle, 2000.

SKEHAN, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 1998.

TUDOR, Ian. *Learner-Centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

Évaluation

BROWN, H. Douglas. *Language Assessment Principles and Classroom Practices*, White Plains, New York, Longman, Pearson Education, 2004.

CENTRE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE CANADIENS. Ottawa, 2002, <www.language.ca>.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2003.

EARL, Lorna M. *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2003.

O'MALLEY, J. Michael et Lorraine Valdez Pierce. *Authentic Assessment for English Language Learners*, New York, Addison Wesley, 1996.

WIGGINS, Grant et Jay McTighe. *Understanding by Design*, Upper Saddle River (New Jersey), Prentice-Hall, 2001.

Culture

HINKEL, Eli. *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge Applied Linguistics, 2005.

Huber-Kriegler, Martina, Ildikó Lázár et John Strange. *Miroirs et fenêtres – Manuel de la communication interculturelle*, 2006, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2006.

KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching,* Oxford, Oxford University Press, 1993.

Stratégies

ANDERSON, N. *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*, ERIC Digests, 2002, <http://www.ericdigests.org/2003-1/role.htm>.

CHAMOT, A. U. *High School Foreign Language Students' Perceptions of Language Learning Strategies Use and Self-Efficacy*, Washington, National Foreign Language Resource Center, Georgetown University/Center for Applied Linguistics, 1996.

CHAMOT, A. U. « The Cognitive Academic Learning Approach (CALLA) : An Update », dans P. A. Richard-Amato et M. A. Snow (dir.), *Academic Success for English Language Learners : Strategies for K-12 Mainstream Teachers,* White Plains (New York), Longman, 2005, p. 87-101.

COHEN, D. Andrew. *Strategies in Learning and Using a Second Language.* Harlow, Essex (Royaume-Uni), Longman, 1998.

CYR, Paul. *Le Point sur… les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Anjou, CEC, 1996.

LAFORTUNE, Louise. *Pour guider la métacognition,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000.

O'MALLEY, J. Michael et Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca L. (dir.). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Honolulu, University of Hawaii Press, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996.

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle and Heinle, 1990.

SCHUNK, Dale H. *Self-Regulation Through Goal Setting*, ERIC Digests, 2002, <http://www.ericdigests.org/2002-4/goal.html>.

Grammaire

ALIJAAFREH, Ali et James P. Lantolf. « Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development », *The Modern Language Journal*, vol. 78, nº IV, 1994, p. 465-483.

CELCE-MURCIA, Marianne et Diane Larsen-Freeman. *The Grammar Book, An ESL/EFL Teacher's Course*, 2e éd., Boston, Heinle and Heinle, 1999.

DOUGHTY, Catherine et Jessica Williams. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, Rod. « The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum », dans *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

LEE, James et Albert Valman (dir.). *Form and Meaning : Multiple Perspectives,* Boston, Heinle and Heinle, 1999.

LYSTER, Roy et Leila Ranta. « Corrective Feedback and Learner Uptake », *Studies in Second Language Acquisition*, nº 19, 1997, p. 31-66.

NASSAJI, Hossein. « Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in Second Language Classroom : Some Pedagogical Possibilities », *The Canadian Modern Language Review*, nº 55, vol. 3, mars 1999, p. 385-402.

Démarche de réponse

ATWELL, Nancie. *Side by Side: Essays on Teaching to Learn*, Concord (Ontario), Irwin Publishing, 1991.

PARSONS, Les. *Response Journals Revisited: Maximizing Learning Through Reading, Writing, Viewing, Discussing, and Thinking*. Markham (Ontario), Pembroke Publishers, 2001.

PURVES, Alan C., Theresa Rogers et Anna O. Soter. *How Porcupines Make Love III–Readers, Texts, Cultures in the Response-Based Literature Classroom*, New York, Longman, 1995.

ROSENBLATT, Louise. *Literature as Exploration*, 5e éd., New York, the Modern Language Association of America, 1995.

ROSENBLATT, Louise. *Making Meaning with Texts: Selected Essays*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann, 2005.

Démarche d'écriture

FIDERER, Adele. *Teaching Writing: A Workshop Approach*, New York, Scholastic, Professional Books, 1999.

SCARCELLA, R. et Rebecca Oxford. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Boston, Heinle and Heinle, 1992.

WILLIS, Scott. « Teaching Young Writers: Feedback and Coaching Helps Students Hone Skills », *Curriculum Update,* printemps 1997.

Démarche de production

BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press, 2003.

THOMAN, Elizabeth (dir.). *Teacher's/Leader's Orientation Guide:* « Media Lit Kit – A Framework for Learning and Teaching in a Media Age », Santa Monica (Californie), Center for Media Literacy, 2002, <www.medialit.org>. <http://www.media-awareness.ca>, <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/home/>.

Textes

COPI, Irving M. *Introduction to Logic,* 12e éd., Delhi, Prentice Hall of India, 2004.

SWALES, John M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings,* Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

H. G. WIDDOWSON. *Text, Context, Pretext,* Australie, Blackwell Publishing, 2004.

Différenciation

BISSONNETTE, Steve et Mario Richard. *Comment construire des compétences en classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

BROOKS, Jacqueline Grennon et Martin G. Brooks. *The Case for Constructivist Classrooms,* Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

TOMLINSON, Carol Ann. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

TOMLINSON, C. *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms,* Upper Saddle River (New Jersey), Prentice Hall, 2004.